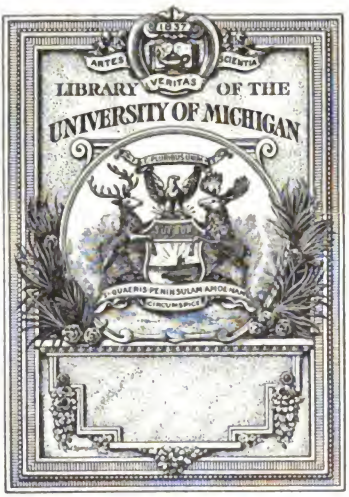
# Sokrates; Zeitschrift für das Gymnasialwe...




Digitized by Google

AP
30
.S684

Digitized by Google

Digitized by Google

# ZEITSCHRIFT

FÜR DAS

# GYMNASIALWESEN

HERAUSGEGEBEN

VON

H. J. MÜLLER.

LVIII. JAHRGANG.
DER NEUEN FOLGE ACHTUNDDREISZIGSTER JAHRGANG.

BERLIN 1904.
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG
SW. ZIMMERSTRASZE 94.

Digitized by Google

# INHALT DES LVIII. JAHRGANGES,

## DES ACHTUNDDREISZIGSTEN BANDES DER NEUEN FOLGE.

## ERSTE ABTEILUNG.

### ABHANDLUNGEN.


Seite

H. Begemann, Die Übersetzung aus dem Griechischen in der Reifeprüfung . . . . . 75
F. Bennecke, Zur Reform des Unterrichts in der Naturgeschichte . 5
G. Budde, W. Münchs Stellung zur neusprachlichen Reformbewegung 491
A. Busse, Die Lektürestunde . . . . . 65
H. Eickhoff, Musik und Gymnasium . . . . . 273
P. Hartmann, Über den griechischen Anfangsunterricht an den Reformschulen . . . . . 82
K. Hirzel, Lesebuch und Lehrplan für den deutschen Unterricht in Württemberg . . . . . 337
M. Hoffmann, Zur Erklärung Platonischer Dialoge: II. Euthyphron, III. Die beiden Hippias, IV. Gorgias, V. Menon 87. 279. 468. 609
M. Hoffmann, Charakteristik Platons von August Böckh, aus dem Nachlaß herausgegeben . . . . . 614
A. Huther, Ästhetische Erklärung von Sophokles' Antigone . . . 404
K. Kinzel, Die deutsche Lyrik des 19. Jahrhunderts im Unterricht der Prima . . . . . 1
A. Kullmann, Die Muttersprache an den höheren Schulen . . . . 209
R. Lehmann, Phantasie und Anschauungsmittel im Unterricht . . . 401
P. Lorentz, Weltanschauung im Gymnasialunterricht . . . . . 465
A. Rohs, Die Gestaltung des französischen Unterrichts am Gymnasium nach den Lehrplänen von 1901 . . . . . 92
R. Ullrich, Benutzung und Einrichtung der Lehrerbibliotheken an höheren Schulen; praktische Vorschläge zu ihrer Reform . . 673


## ZWEITE ABTEILUNG.

### LITERARISCHE BERICHTE.


*Adams, H. C.*, The Cherry Stones, bearbeitet von H. Ullrich, angez. von H. Knobloch . . . . . 443



137251

Digitized by Google

Seite

*Adventures* by Sea and Land, edited by H. Saure, angez. von H. Knobloch . . . . . 443

*Agahd, R.*, Griechisches Elementarbuch aus Homer, angez. von O. Kohl 652

*Andrä, J. C.*, Grundriß der Geschichte, Teil III: Geschichte des Altertums für die Obersekunda, 24. Auflage von K. Endemann, angez. von G. Reinhardt . . . . . 566

*Andrä, J. C.*, Grundriß der Geschichte, Teil V: Geschichte der Neuzeit für die Oberprima, 24. Auflage von E. Stutzer, angez. von R. Lange . . . . . 575

*Baldamus, A.*, s. G. Weber.

*Ballantyne, R. M.*, The Coral Island, bearbeitet von J. Klapperich, angez. von H. Knobloch . . . . . 442

*Bardt, C.*, Theodor Mommsen, angez. von W. Bernhardi . . . . 242

*Bardt, C.*, Römische Komödien in deutscher Übersetzung, angez. von F. Schlee . . . . . 295

*Baumeister, A.*, Ausgewählte Reden des Fürsten von Bismarck, angez. von J. Kreutzer . . . . . 422

*Baur, L.*, Lehr- und Übungsbuch der allgemeinen Arithmetik und Algebra, angez. von A. Kallius . . . . . 597

*Beck von Mannagetta, G.*, Grundriß der Naturgeschichte des Pflanzenreiches, angez. von B. Landsberg . . . . . 457

*Becker, A.*, und *J. Mayer*, Lehrbuch der Erdkunde, angez. von A. Bludau 451

*Behrend, G.*, und *P. Hirt*, Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische, 4. Auflage, angez. von J. Werner 562

*Benecke*, s. Th. Engwer.

*Berninger, J.*, Ziele und Aufgaben der modernen Schul- und Volkshygiene, angez. von A. Lange . . . . . 358

*Biese, A.*, Griechische Lyriker in Auswahl, für den Schulunterricht herausgegeben, angez. von O. Weißenfels . . . . . 29

*Boerner, O.*, Bemerkungen zur Methode des neusprachlichen Unterrichts, angez. von F. Baumann . . . . . 31

*Bork-Nath*, Mathematische Hauptsätze, 2. Teil: Pensum der Oberstufe, 3. Auflage, angez. von H. Thieme . . . . . 324

*G. Böttticher* und *K. Kinzel*, Altdeutsches Lesebuch, angez. von A. Zehme 20

*Brandt, K.*, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische, 2. Teil: für Tertia, angez. von P. Goldscheider . . 425

*Bräuhäuser, G.*, s. F. Grundsky.

*Bräuning, G.*, Die Schwankungen und Schwierigkeiten in der deutschen Grammatik, angez. von P. Wetzel . . . . . 140

*Bräuning, G.*, Leitfaden durch die deutsche Grammatik, angez. von P. Wetzel . . . . . 641

*Bräuninger, J.*, Übungs- und Prüfungsaufgaben zur deutschen Sprachlehre, 2. Auflage, angez. von P. Wetzel . . . . . 294

*Bruhn, E.*, Hilfsbuch für den griechischen Unterricht nach dem Frankfurter Lehrplan, angez. von G. Sachse . . . . . 159

*Brust, G.*, s. R. Pohle.

*Busche, K.*, s. Euripides.

*Cauer, F.*, Ciceros politisches Denken, angez. von F. Aly . . . . . 26

*Cauer, P.*, Grammatica militans, 2. Auflage, angez. von H Meltzer . 539

Digitized by Google

Seite

*Chambers's* History of the Victorian Era, bearbeitet von J. Klapperich, angez. von H. Knobloch . . . . . 442
*Compayré, G.*, Herbart et l'Éducation par l'Instruction, angez. von W. Rathmann . . . . . 131
*Consbruch, M.*, und *F. Klincksieck*, Deutsche Lyrik des 19. Jahrhunderts, angez. von C. Steinweg . . . . . 146
*Curtius, G.*, Griechische Schulgrammatik, 24. Auflage von F. Weigel, angez. von A. Fritsch . . . . . 545
*Dähnhardt, O.*, Deutsches Märchenbuch, angez. von G. Siefert. . . 418
*Delâge*, Mademoiselle de la Seiglière, Texte et Notes, angez. von H. Truelsen. . . . . 439
*Diehl, R.*, s. K. Kühn.
*Diehl, W.*, Die Schulordnungen des Großherzogtums Hessen, angez. von F. Fügner. . . . . 621
*Diercke*, Schul-Atlas für die unteren Klassen, 2. Auflage; Schul-Atlas für die mittleren Unterrichtsstufen, 14. Auflage, angez. von A. Kirchhoff . . . . . 248
*Dorenwell, K.*, s. O. Lehmann.
*Duruy, V.*, Règne de Louis XIV, bearbeitet von L. Klinger, angez. von P. Kupka . . . . . 33
*Ellinger, J.*, s. Voltaire.
*Endemann, K.*, s. J. C. Andrä.
*Engwer, Th.*, Anthologie des poètes français, neu bearbeitete Auflage von Beneckes Sammlung französischer Gedichte, angez. von J. Schmidt . . . . . 307
*Erbt, W.*, Israel und Juda, Bibelkunde zum Alten Testament, angez. von R. Niemann . . . . . 516
*Euripides'* Iphigenie in Aulis, herausgegeben von K. Busche, angez. von W. Gemoll. . . . . 431
*Euripides'* Iphigenie bei den Taurern, herausgegeben von Chr. Muff, angez. von H. Schmitt . . . . . 428
*Fisch, R.*, Deutsche Aufsätze in vollständiger Ausführung für die oberen Klassen, angez. von P. Schwarz. . . . . 531
*Fischer, K.*, Goethes Faust, angez. von P. Nerrlich . . . . . 227
*Frick, G.*, s. H. Gaudig.
*Friedersdorff, F.*, Franz Petrarcas poetische Briefe in Versen übersetzt, angez. von B. Wiese . . . . . 660
*Friedmann, S.*, Das deutsche Drama des 19. Jahrhunderts in seinen Hauptvertretern, angez. von P. Nerrlich. . . . . 291
*Fritzsche, H.*, Griechische Schulgrammatik, 4. Auflage, angez. von C. Weber . . . . . 370
*Frobenius, L.*, Völkerkunde in Charakterbildern des Lebens, Treibens und Denkens der Wilden und der reiferen Menschheit, angez. von J. Beck . . . . . 385
*Frobenius, L.*, Geographische Kulturkunde, angez. von O. Genest. . 582
*Führer, A.*, Übungsstoff für die Oberstufe des lateinischen Unterrichts, angez. von G. v. Kobilinski . . . . . 360
*Gaudig, H.*, und *G. Frick*, Deutsche Schulausgaben (Lessing, Goethe, Schiller usw.), angez. von C. Steinweg . . . . . 536

Digitized by Google

Seite

*Geifsler*, *K.*, Anschauliche Grundlagen der Mathematischen Erdkunde, angez. von M. Nath . . . . . 631
*Gercken*, Grundzüge der darstellenden Geometrie, angez. von H. Thieme 177
*Gereke*, *P.*, s. Heyse.
*Gerhardt*, *O.*, s. W. A. Hollenberg.
*Giehrl*, *R.*, China-Fahrt, angez. von R. Brendel . . . . . 588
*Goethes* Werke, herausgegeben von K. Heinemann, angez. von L. Zürn 359
*Greater Britain*, bearbeitet von J. Klapperich, angez. von H. Knobloch 441
*Griep*, *M.*, Kleine Rechts- und Bürgerkunde, angez. von J. Froboese 37
*Gruber*, *Chr.*, Geographie als Bildungsfach, angez. von A. Bludau. . 451
*Grundky*, *F.*, s. A. Stahl.
*Grundsky*, *F.*, und *G. Bräuhäuser*, Griechisches Übungsbuch, 2. Auflage, angez. von G. Sachse . . . . . 560
*Gurlitt*, *L.*, Virtus Romana, angez. von A. Thimme . . . . . 579
*Haack*, *H.*, Geographenkalender, angez. von A. Bludau . . . . . 40
*Hach*, *O.*, Kunstgeschichtliche Wanderungen durch Berlin, 2. Auflage, angez. von F. Harder . . . . . 39
*Hachtmann*, *K.*, Die Akropolis von Athen im Zeitalter des Perikles, angez. von Th. Becker . . . . . 367
*Hasse*, *B.*, s. H. Keck.
*Hebbels* Nibelungen, erläutert und gewürdigt von R. Jahnke, angez. von R. Foß . . . . . 21
*Heiderich*, *F.*, s. Hölzel.
*Heil*, *B.*, Die deutschen Städte und Bürger im Mittelalter, angez. von J. Beck . . . . . 384
*Heim*, *E.*, Wieneck, angez. von R. Brendel . . . . . 587
*Heinemann*, *K.*, s. Goethe.
*Heinichen*, *F. A.*, Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch, 7. Auflage von C. Wagener, angez. von L. Koch . . . . . 23
*Heinrich*, *M.*, Lyrische und epische Gedichte des 19. Jahrhunderts, angez. von J. Beck . . . . . 536
*Hellinghaus*, *O.*, Deutsche Poesie von den Romantikern bis auf die Gegenwart, 3. Auflage, angez. von A. Führer . . . . . 290
*Helm*, *R.*, Griechischer Anfangskursus, angez. von O. Kohl . . . . 654
*Helmolt*, *H. F.*, Weltgeschichte, Band II und VIII 2, angez. von E. Stutzer 375
*Hense*, *J.*, Griechisch-römische Altertumskunde, angez. von A. Führer 433
*Hermes*, *O.*, s. E. Jochmann.
*Hermes*, *O.*, und *P. Spies*, Elementarphysik, angez. von G. Krech. . 326
*Herrig et Burguy*, La France Littéraire, remaniée par F. Tendering, angez. von J. Schmidt . . . . . 309
*Herrmann*, *P.*, Nordische Mythologie in gemeinverständlicher Darstellung, angez. von A. Zehme . . . . . 374
*Heyses* Kolberg, erläutert und gewürdigt von P. Gereke, angez. von R. Jonas . . . . . 143
*Hirt*, *P.*, s. G. Behrendt.
*Höfler*, *F.*, s. Paldamus.
*Hofmann*, *F.*, Kleines Handbuch für den deutschen Unterricht, angez. von A. Zehme . . . . . 419

Digitized by Google

Seite

*Hollenberg, W. A.*, Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht, 49. Auflage von O. Gerhardt, angez. von A. Jonas . . . . . 137
*Hölzels* Schulwandkarten von Asien, politische Ausgabe, von Australien und Polynesien, Stiller Ozean, bearbeitet von F. Heiderich, angez. von A. Kirchhoff . . . . . 42. 43
*Hölzels* Rassetypen des Menschen, bearbeitet von F. Heiderich, angez. von A. Kirchhoff . . . . . 177
*Hornemann, F.*, Griechische Schulgrammatik, 1. Teil: Homerische Formenlehre, angez. von O. Kohl . . . . . 651
*Israel, A.*, Pestalozzi-Bibliographie, Band I: Die Schriften Pestalozzis, angez. von F. Fügner . . . . . 13. 622
*Jahnke, R.*, s. Hebbel.
*Jochmann, E., O. Hermes* und *P. Spies*, Grundriß der Experimentalphysik, 15. Auflage, angez. von G. Krech . . . . . 326
*Johannesson, P.*, Physikalische Grundbegriffe, angez. von M. Nath . . 599
*Jonas, R.*, Die Philosophie in der höheren Schule, angez. von R. Hanncke . . . . . 289
*Jüngst, J.*, s. H. Rinn.
*Jurenka, H.*, Auswahl aus den römischen Lyrikern mit griechischen Parallelen, angez. von K. Feyerabend . . . . . 151
*Just, K.*, Kirchengeschichtlicher Unterricht (Präparationen), angez. von H. Liedtke . . . . . 514
*Kaegi, A.*, Griechische Schulgrammatik, 6. Auflage, angez. von O. Morgenstern . . . . . 305
*Kautzsch, E.*, Bibelwissenschaft und Religionsunterricht. 2. Auflage, angez. von A. Jonas . . . . . 504
*Keck, H.*, Deutsche Heldensagen, 2. Auflage von B. Hasse, angez. von G. Siefert . . . . . 417
*Keppel*, Geschichts-Atlas, 18. Auflage, angez. von A. Kirchhoff . . 176
*Keyzlar, J.*, Theorie des Übersetzens aus dem Griechischen, zugleich Grundzüge einer griechisch-deutschen Stilistik, angez. von O. Weißenfels . . . . . 149
*Kinzel, K.*, s. G. Bötticher.
*Kirkman, F. B.*, The Growth of Greater Britain, bearbeitet von J. Klapperich, angez. von H. Knobloch . . . . . 441
*Kiy, V.*, Themata und Dispositionen zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen, 4. Teil, angez. von R. Jonas . . . . . 144
*Klapperich, J.*, s. Greater Britain; F. B. Kirkman; Chambers; R. M. Ballantyne.
*Kleiber, J.*, Lehrbuch der Physik, 2. Auflage, angez. von R. Schiel . 667
*Klein-Hattingen, O.*, Bismarck und seine Welt, angez. von O. Froboese 243
*Klinckwick, F.*, s. M. Consbruch.
*Klinger, L.*, s. V. Duruy.
*Kluge, H.*, Geschichte der deutschen Nationalliteratur, 35. Auflage, angez. von O. Weise . . . . . 640
*Koch, J.*, s. K. Schenk.
*Koch, J.*, Römische Geschichte, 3. Auflage, angez. von J. Ziehen . . 388
*Kretzschmar*, Das höhere Schulwesen im Königreich Sachsen, angez. von M. Nath . . . . . 629

Digitized by Google

Seite

*Krümmel, O.*, Ausgewählte Stücke aus den Klassikern der Geographie, angez. von C. Wegemann . . . . . 392
*Kühn, K.*, La France et les Français, angez. von M. Banner . . . 655
*Kühn, K.*, und *R. Diehl*, Lehrbuch der französischen Sprache, angez. von M. Banner . . . . . 656
*Kvačala, J.*, Die pädagogische Reform des Comenius in Deutschland bis zum Ausgange des 17. Jahrhunderts, angez. von F. Fügner. . 621
*Lacomblé, E. E. B.*, Histoire de la Littérature Française, 2. Auflage, angez. von H. Truelsen . . . . . 436
*Lacomblé, E. E. B.*, Complètement de l'Histoire de la Littérature Française, angez. von H. Truelsen . . . . . 438
*Lagarde, L.*, et *A. Müller*, A travers la vie pratique, Morceaux de Conversation, angez. von H. Truelsen . . . . . 439
*Lange, A.*, Deutsche Götter- und Heldensagen, angez. von R. Seehaußen . . . . . 224
*Legerlotz, G.*, Epik der deutschen Sagenkreise, übertragen und erklärt, angez. von A. Zehme. . . . . 226
*Lehmann, M.*, Freiherr vom Stein, angez. von F. Neubauer . . . 175
*Lehmann, O.*, und *K. Doremwell*, Deutsches Sprach- und Übungsbuch, 2. Auflage, angez. von P. Wetzel. . . . . 140
*Lindner, Th.*, Weltgeschichte seit der Völkerwanderung, Band II und III, angez. von E. Stutzer . . . . . 381
*Lindskog, E.*, In tropos scriptorum Latinorum studia, angez. von O. Weise . . . . . 150
*Loeber, J.*, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische für Obersekunda und Prima, angez. von G. v. Kobilinski 363
*Lohmann*, s. O. Netoliczka.
*Loserth, J.*, Geschichte des späteren Mittelalters 1197—1492, angez. von E. Stutzer . . . . . 661
*Luckenbach, H.*, Kunst und Geschichte, 2. Teil: Abbildungen zur Deutschen Geschichte, angez. von R. Brettschneider . . . . 246
*Lyon, O.*, Deutsche Dichter des 19. Jahrhunderts, 14 Hefte, angez. von A. Biese . . . . . 645
*Mackensen, L.*, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten, angez. von Th. Sorgenfrey . . . . . 321
*Mahler, G.*, Physikalische Formelsammlung, 2. Auflage, angez. von R. Schiel . . . . . 254
*Manger, K.*, Übungsstoffe zur Wiederholung der französischen ungleichmäßigen Verba, angez. von F. Meder . . . . . 659
*Marbot*, Campagne de 1809, bearbeitet von P. Steinbach, angez. von R. Schoeps . . . . . 163
*Marshall, W.*, Die Tiere der Erde, angez. von B. Landsberg . . . 396
*Marx, H.*, Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten, angez. von O. Genest . . . . . 508
*Mayer, J.*, s. A. Becker.
*Meder, F.*, Inwiefern kann der französische Unterricht an den höheren Schulen eine Vertiefung erfahren?, angez. von R. Schoeps . 374
*Meißner, C.*, s. C. Stegmann.

Digitized by Google

Seite

*Mehlhorn, P.*, Kirchengeschichte für höhere Schulen, 6. Auflage, angez. von A. Jonas . . . . . 137

*Menge, H.*, Taschenwörterbuch der lateinischen und deutschen Sprache, 2 Teile, angez. von G. v. Kobilinski . . . . . 24

*Menge, H.*, Griechisch-deutsches Schulwörterbuch, angez. von H. Stadtmüller . . . . . 551

*Meyer, H.*, Das deutsche Volkstum, 2. Auflage, angez. von F. Kuntze 138. 414

*Meyer, Th. A.*, Das Stilgesetz der Poesie, angez. von P. Sakmann . 528

*Michaelis, C. Th.*, Neuhochdeutsche Grammatik für höhere Schulen, 3. Auflage, angez. von J. Imelmann . . . . . 538

*Mosengel, G.*, Deutsche Aufsätze für mittlere und obere Klassen, angez. von J. Beck . . . . . 534

*Mücks* kolorierter Pflanzenatlas, angez von B. Landsberg . . . . 457

*Muff, Chr.*, s. Euripides.

*Müller, A.*, s. L. Lagarde.

*Müller, H.*, Das höhere Schulwesen Deutschlands am Anfang des 20. Jahrhunderts, angez. von C. Kruse . . . . . 622

*H. Müller* und *F. Pietzker*, Rechenbuch für die unteren Klassen der höheren Lehranstalten, angez. von A. Kallius . . . . . 44

*Münch, W.*, Zukunftspädagogik, angez. von A. Jonas . . . . . 633

*Münch, W.*, Aus Welt und Schule, angez. von A. Jonas . . . . . 633

*Mužik*, Lehr- und Anschauungsbehelfe zu den lateinischen Schulklassikern, angez. von K. P. Schulze . . . . . 426

*Nalepa, A.*, Grundriß der Naturgeschichte des Tierreichs, angez. von B. Landsberg . . . . . 457

*Netoliczka, O.*, Lehrbuch der Kirchengeschichte, 6. Auflage des Lehrbuches von Lohmann, angez. von A. Jonas . . . . . 138

*Nodnagel*, Das höhere Schulwesen im Großherzogtum Hessen, angez. von M. Nath . . . . . 629

*Ohmann, O.*, s. O. Vogel.

*Paldamus* und *Scholderer*, Lesebuch für höhere Lehranstalten, neu herausgegeben von F. Höfler und O. Winneberger, angez. von E. Hebner . . . . . 145

*Paszkowski, W.*, Lesebuch zur Einführung in die Kenntnis Deutschlands und seines geistigen Lebens, angez. von R. Jahnke . . . . 319

*Petschar, M.*, Empirismus, Sprachgefühl und Grammatik im altklassischen Unterricht, angez. von O. Weißenfels . . . . . 148

*Pietzker, F.*, s. H. Müller.

*Pohle, R.*, und *G. Brust*, Berliner Schulatlas, angez. von E. Frey . 393

*Preuschen, E.*, Leitfaden der biblischen Geographie, angez. von R. Niemann . . . . . 516

*Prosch, F.*, Geschichte der deutschen Dichtung, 2. Auflage, angez. von J. Beck . . . . . 534

*Püning, H.*, Lehrbuch der Physik für die oberen Klassen, 3. Auflage, angez. von R. Schiel . . . . . 47

*Ranisch, W.*, Eddalieder, angez. von G. Siefert . . . . . 223

*Rasche, E.*, Produktion und Handel, angez. von J. Froboese . . . 34

*Rausch, A.*, Schülervereine, angez. von O. Weißenfels . . . . . 636

*Reeb, W.*, Russische Geschichte, angez. von H. Reis . . . . . 391

Digitized by Google

Seite

*Reinisch, R.*, Mineralogie und Geologie für höhere Schulen, angez. von O. Ohmann . . . . . 598

*Rinn, H.*, s. Schauenburg-Hoche.

*Rinn, H.*, und *J. Jüngst*, Kirchengeschichtliches Lesebuch, angez. von A. Jonas . . . . . 506

*Roelteken, H.*, Poetik, angez. von U. Zernial . . . . . 233

*Rogivue, H.*, Französisch-deutsches und Deutsch-französisches Taschenwörterbuch, angez. von M. Banner . . . . . 435

*Saure, H.*, s. Adventures.

*Schanz, M.*, Geschichte der römischen Literatur bis zum Gesetzgebungswerk des Kaisers Justinian, angez. von O. Weißenfels . . 302

*Schauenburg-Hoche*, Deutsches Lesebuch für die Oberklassen, bearbeitet von H. Rinn, angez. von H. Vollmer . . . . . 230

*Scheel, W.*, Deutsches Lesebuch, angez. von K. Endemann . . . 643

*Schenk, E.*, Lehrbuch der Geschichte. 2. Auflage von J. Koch, 3. Teil: Quarta, angez. von O. Morgenstern . . . . . 665

*Schmidt, F.*, Lehrbuch der lateinischen Sprache für vorgerücktere Schüler, angez. von O. Vogt . . . . . 298

*Schmidt, S.*, Schulgrammatik der hebräischen Sprache und Übungsbuch dazu, angez. von P. Dörwald . . . . . 444

*Scholderer*, s. Paldamus.

*Schönichen, W.*, Die Abstammungslehre im Unterricht der Schule, angez. von H. Scheffler . . . . . 251

*Schubert, H.*, Elementare Berechnung der Logarithmen, angez. von A. Kallius . . . . . 453

*Schubert, H.*, Vierstellige Tafeln und Gegentafeln für logarithmisches und trigonometrisches Rechnen, 2. Auflage, angez. von A. Kallius 454

*Schultz, F.*, Lehrbuch der Geschichte für die Quarta, 2. Auflage von O. Tschirch, angez. von G. Reinhardt . . . . . 446

*Schulze, E.*, Die römischen Grenzanlagen in Deutschland und das Limes-Kastell Saalburg, angez. von Th. Becker . . . . . 365

*Seidel, P.*, Hohenzollern-Jahrbuch, 7. Jahrgang, angez. von E. Heydenreich . . . . . 591

*Sievers, W.*, Süd- und Mittelamerika, 2. Auflage, angez. von A. Rohrmann . . . . . 42. 395

*Sobota, A.*, Griechisches Schatzkästlein, angez. von B. Büchsenschütz 561

*Spies, L.*, Musterlektionen für den französischen Unterricht, angez. von O. Josupeit . . . . . 562

*Spies, P.*, s. E. Jochmann; O. Hermes.

*Spiefs, H.*, Die deutschen Romantiker, angez. von J. Beck . . . . 536

*Stahl, A.*, und *F. Grundky*, Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte, 3. Auflage, angez. von O. Genest . . . . . 172

*Stegmann, C.*, Hilfsbuch für den lateinischen Unterricht der oberen Klassen, 6. Auflage von C. Meißners Lateinischer Synonymik, angez. von G. v. Kobilinski . . . . . 543

*Steinbach, P.*, s. Marbot.

*Stöckel, H.*, und *A. Ullrich*, Geschichtliche Dichtungen in deutscher, englischer und französischer Sprache, angez. von R. Jonas . 649

Digitized by Google

Seite

*Steuding, H.*, Hilfsbuch für den deutschen Unterricht, eine Beigabe zu jeder Schulliteraturgeschichte, angez. von A. Jonas . . . . 142
*Strack, H. L.*, s. K. Voelker.
*Stutzer, E.*, s. J. C. Andrä.
*Stutzer, E.*, Kanon der einzuprägenden Jahreszahlen, angez. von R. Lange 575
*v. Sybel, L.*, Gedanken eines Vaters zur Gymnasialsache, angez. von H. Hoffmann . . . . . 519
*Teetz, F.*, Aufgaben aus Goethes Gedichten, angez. von W. Böhme . 420
*Tegge, W.*, Auswahl aus den Gedichten des P. Ovidius Naso, angez. von O. Weißenfels . . . . . 304
*Tendering, F.*, s. Herrig.
*Tropfke, J.*, Geschichte der Elementar-Mathematik in systematischer Darstellung, angez. von M. Nath . . . . . 455
*Traumüller, F.*, Leitfaden der Chemie und Mineralogie, angez. von O. Ohmann . . . . . 599
*Tschirch, O.*, s. F. Schultz.
*Ullrich, A.*, s. H. Stöckel.
*Ullrich, H.*, s. H. C. Adams.
*Ullrich, H.*, Deutsche Musteraufsätze, 2. Auflage, angez. von W. Bauder 360
*Vockeradt, H.*, Praktische Ratschläge für die Anfertigung des deutschen Aufsatzes auf den mittleren Klassen, angez. von J. Beck . . 533
*K. Voelker* und *H. L. Strack*, Biblische Geschichten für die ersten fünf Schuljahre, angez. von A. Bähnisch . . . . . 14
*Vogel, O.*, und *O. Ohmann*, Zoologische Zeichentafeln in neuen Auflagen, angez. von P. Zühlke . . . . . 250
*Voltaire*, Guerre de la succession, édition par J. Ellinger, angez. von M. Banner . . . . . 565
*Wagener, C.*, s. F. A. Heinichen.
*G. Webers* Lehr- und Handbuch der Weltgeschichte, 21. Auflage von A. Baldamus, angez. von O. Tüselmann . . . . . 165
*Weigel, F.*, s. G. Curtius.
*Weimar, G.*, Alttestamentliches Lesebuch, angez. von A. Bähnisch . 133
*Weise, O.*, Musterstücke deutscher Prosa zur Stilbildung und zur Belehrung, angez. von A. Schirmer . . . . . 19
*Wendt, G.*, Das Vokabellernen im französischen Anfangsunterricht, angez. von O. Josupeit . . . . . 564
*Wendt, K.*, Pierre Charron als Pädagoge, angez. von A. Lange . . 336
*Wershoven, F. J.*, Conversations françaises, angez. von K. Feyerabend 242
*Wesener, P.*, Griechisches Lesebuch für den Anfangsunterricht, angez. von G. Sachse . . . . . 28
*Wesener, P.*, Griechisches Elementarbuch, 3. Teil: Syntax, angez. von G. Sachse . . . . . 159
*Wessely, R.*, Vereinfachte griechische Schulgrammatik, angez. von J. Werner . . . . . 432
*Wildmann, O.*, Philosophische Propädeutik, angez. von R. Jonas . . 502
*Winneberger, O.*, s. Paldamus.
*Wossidlo, P.*, Leitfaden der Botanik für höhere Lehranstalten, 10. Auflage, angez. von O. Krüger . . . . . 397

Digitized by Google

Seite

*Wustmann*, *G.*, Allerhand Sprachdummheiten, 3. Auflage, angez. von P. Nerrlich . . . . . 16
*Ziegler*, *Th.*, Geschichte der Pädagogik, 2. Auflage, angez. von R. Jonas 500
*Zurbonsen*, *F.*, Geschichtliche Repetitionsfragen und Ausführungen, 4 Teile in neuen Auflagen, angez. von O. Genest . . . . . 449
*Zurbonsen*, *F.*, Tabellarischer Leitfaden der Geschichte, 2. Auflage, angez. von O. Genest . . . . . 450
Berichtigung, von A. Rohs . . . . . 254

## DRITTE ABTEILUNG.

### BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISZELLEN.

Seite

Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen Band 61—69 . . . 49. 670
7. Jahresversammlung der Vereinigung der Lehrer an den höheren Unterrichtsanstalten im Gebiete der Nahe und Saar, von S. Schäfer 179
26. Versammlung des Vereins mecklenburgischer Schulmänner, von R. Wagner . . . . . 50
29. Generalversammlung des Oberlehrervereins von Ost- und Westpreußen, von R. Stoewer . . . . . 601
41. Versammlung rheinischer Schulmänner, von A. Floß . . . . . 328
47. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner, von M. Adler 187. 255

## VIERTE ABTEILUNG.

### EINGESANDTE BÜCHER.

64. 205. 272. 335. 400. 464. 606. 672.

## JAHRESBERICHTE
## DES PHILOLOGISCHEN VEREINS ZU BERLIN.

Seite

*Archäologie*, von R. Engelmann . . . . . 259
*Ciceros* Briefe, von Th. Schiche . . . . . 367
*Herodot*, von H. Kallenberg . . . . . 225
*Horatius*, von H. Röhl . . . . . 29
*Livius*, von H. J. Müller . . . . . 1
*Tacitus* mit Ausschluß der Germania, von G. Andresen . . . . . 313
*Tacitus'* Germania, von U. Zernial . . . . . 363
*Xenophon*, von R. Ullrich . . . . . 63

Digitized by Google

# ERSTE ABTEILUNG.

## ABHANDLUNGEN.

## Die deutsche Lyrik des 19. Jahrhunderts im Unterricht der Prima.

Seit einiger Zeit hat sich in der Behandlung der deutschen Literaturgeschichte auf Universitäten wie auf höheren Schulen ein Wandel vollzogen. Schloß man früher mit Goethes oder, genau genommen, mit Schillers Tode ab, so hat man sich am Ende des 19. Jahrhunderts mehr und mehr darauf besonnen, daß dieses nunmehr auch ein abgeschlossenes und selbständiges Ganzes ist und daß man unsere Schüler von den Lehranstalten, aus denen die Gebildeten der Nation hervorgehen, nicht gut entlassen kann, ohne ihnen einen Einblick in die literarischen Strömungen dieser Zeit zu geben.

Der ältere Standpunkt trat mir in voller Klarheit entgegen, als mir im Herbst 1901 die Herausgabe des Deutschen Lesebuches für höhere Lehranstalten von Hopf und Paulsieck von dem Mittlerschen Verlage (Berlin) übertragen wurde. Hier lautete der letzte Abschnitt der Abteilung für Obersekunda und Prima: „Von 1785 bis in die neueste Zeit", und den Klassikern waren nur wenige Proben aus dem 19. Jahrhundert angefügt. Ich hielt es für meine Aufgabe, Wandel zu schaffen, soweit es der verfügbare Raum gestattete, einen besonderen Abschnitt für die Literatur des 19. Jahrhunderts zu bilden, das Material in Gruppen zu ordnen, eine größere Anzahl neuerer Dichter, wie die Droste, Storm, Fontane, Greif, Groth aufzunehmen und nach den Vorschriften der Lehrpläne von 1901 die in dem Lesebuch für Tertia und Sekunda enthaltenen Proben neuerer Dichter bei jedem Autor zu verzeichnen. Das Material war leicht zur Hand, da ich schon im Jahre 1894 ein kleines Bändchen „Gedichte des 19. Jahrhunderts, gesammelt, literargeschichtlich geordnet und mit Einleitungen versehen" im Verlage der Buchhandlung des Waisenhauses herausgegeben hatte.

Auf diesem Wege sind jetzt die Herausgeber der „Lyrik des



Digitized by Google

19. Jahrhunderts“[1]) in dankenswerter Weise fortgeschritten, freilich ohne in ihrer Vorrede die früheren Arbeiten zu nennen. Sie erwähnen nur, daß in den bisherigen Bearbeitungen des „Hopf und Paulsieck“ durch Foß „die neueren Dichter zu wenig zur Geltung kommen“. Sie wünschen, daß ihre Sammlung nicht bloß für einen kurzen Überblick in der Prima die Grundlage bilde, sondern auch während der letzten drei Jahre gelegentlich herangezogen werde. An solchen Gelegenheiten könne es bei der Behandlung der beiden klassischen Blüteperioden so wenig fehlen als namentlich bei der Privatlektüre.

Es ist auffallend, daß die Verf. hier nicht die einzige Möglichkeit erwähnen, bei der eine besondere Betrachtung der Literatur des 19. Jahrhunderts erfolgen kann; ich meine die Vorträge. Die Lehrpläne reden von Übungen in frei gesprochenen Berichten über Stoffe, die im deutschen Unterricht behandelt worden sind oder dazu in Beziehung stehen. Ist unter dem ersteren das zu verstehen, was fast in jeder deutschen Stunde von den Schülern geleistet werden muß, nämlich die Wiederholung des in der vorigen Stunde Besprochenen, Auskunft über den Inhalt eines Akts oder ganzen Dramas, Wiedergabe des Gedankenganges eines Gedichts u. dgl., so sind in letzterem offenbar die üblichen Vorträge gemeint, von denen jeder Schüler in seiner Primanerzeit wenigstens zwei halten sollte. Ein Lehrer, der seinen Stoff ernsthaft und gründlich durcharbeitet und die Zeit in keiner Weise zu Nebendingen preisgibt, wird im Sommer zu Vorträgen schwerlich Zeit finden. Bleiben also zwei Winterhalbjahre, die dem Primaner Veranlassung und Gelegenheit geben sollen, sich mit Privatlektüre zu beschäftigen und darüber nach Vereinbarung mit dem Lehrer in einem wohl vorbereiteten Vortrage vom Katheder herab oder wenigstens vor der Klasse zu berichten.

In dieser Hinsicht wird noch manches gesündigt, etwa indem man dem Schüler gestattet, über irgend ein beliebiges Thema aus einem beliebigen Gebiete zu reden. Die Lehrpläne verlangen ausdrücklich, daß die Stoffe zum deutschen Unterricht in Beziehung stehen. Und mit vollem Recht. Wir Lehrer des Deutschen haben im deutschen Unterricht keine Minute für andere Dinge übrig. Auch Shakespeare kann doch erst in zweiter oder besser dritter Linie stehen gegenüber der großen, schweren, aber herrlichen Aufgabe, unsere Jünglinge so tief wie möglich in unsere Nationalliteratur einzuführen. Die dazu gewährten drei Wochenstunden sind ja schon genug durch Besprechung der Aufsätze, durch Aufsatzlehre, Logik und empirische Psychologie bedrängt.

---

[1]) Deutsche Lyrik des 19. Jahrhunderts, Auswahl für die oberen Klassen höherer Lehranstalten, herausgegeben von M. Consbruch und Fr. Klincksieck. Leipzig 1903, C. F. Amelang. X u. 310 S. 8. geb. 2 ℳ.

Digitized by Google

Es bleibt also gar keine andere Zeit und Gelegenheit, als die Vorträge der Primaner für die Einführung in die neueste Dichtung zu benutzen. Und zwar läßt sich die Sache wohl am besten so machen: wir geben eine kurze Übersicht über die wichtigsten Gruppen und Strömungen des 19. Jahrhunderts, entweder an der Hand einer Sammlung wie die oben genannten oder eines Leitfadens, und frischen dabei auf, was die Schüler in früheren Klassen von dem Dichter gelernt haben oder aus Eigenem kennen. Das ist eine sehr anregende Arbeit. Dann wird bestimmt, ob in diesem Winter über Dramen, Epen (Romane) oder über Lyrik Vorträge zu halten sind, und dem Schüler aufgegeben, sich in acht Tagen einen Dichter und eins seiner Werke nach Neigung auszuwählen. Endlich wird das Programm und der Beginn der Vorträge festgesetzt und jedem angeraten, nachdem er sich mit seinem Stoff vertraut gemacht hat, sich mit dem Lehrer, etwa in einer Zwischenpause, ins Vernehmen zu setzen und Weisungen entgegenzunehmen.

Die weitere Frage wird nun die sein, wie weit die Schüler ihre Exkursionen in das vorige Jahrhundert ausdehnen dürfen. Die Meinungen werden darüber auseinander gehen, ob man hier bis in die unmittelbarste Gegenwart vordringen dürfe. Im allgemeinen wird man darin nicht zu engherzig zu sein brauchen und wirklich gute Werke auch aus dieser heranziehen lassen. Deshalb haben die Herausgeber auch Liliencron, Holz, Dehmel und Falke in ihre Sammlung aufgenommen. Aber einige Vorsicht ist doch hierin auf der Schule geboten. Die moderne Jugend neigt schon zur Pietätlosigkeit und meint, angeregt durch das Selbstbewußtsein der Jüngsten, leicht, sich über das Ältere hinwegsetzen und es geringschätzen zu dürfen. Wir aber wollen unseren Schülern vor allem historisches Verständnis beibringen und über der Gegenwart, welche ihnen später noch genügend nahe treten wird, die Schätze der Vergangenheit nicht vergessen. Wir würden damit gewiß nicht dem 19. Jahrhundert gerecht werden.

Es kann doch zunächst nur unsere Aufgabe sein, die Dichter den Schülern nahe zu bringen, die uns als geschlossene Persönlichkeiten entgegentreten. Deshalb kann es auch nicht die Aufgabe einer solchen Sammlung sein, die schönsten deutschen Gedichte des 19. Jahrhunderts überhaupt wie in einem Almanach zusammenzudrucken. Sondern für unsern Zweck steht die Persönlichkeit des Dichters voran. Es hat manch einer einmal ein gutes Gedicht gemacht und gehört doch nicht in dieses Buch, ist nicht in unserm Sinne ein deutscher Dichter. Daraus folgt dann aber weiter, daß die ausgewählten Lieder möglichst charakteristisch sein müssen, möglichst aus sich selbst verständlich und doch so, daß sie kein einseitiges oder schiefes Bild von dem Verfasser geben.



Digitized by Google

Was den ersten Punkt angeht, so sind die Herausgeber entsprechend verfahren. Sie haben den Dichternamen vorangestellt. Freilich etwas mehr Notizen aus seinem Leben als Geburts- und Todesjahr und Ort wären doch wohl erwünscht[1]). Die Lebenssphäre, in der der Dichter stand, möchte man doch wenigstens bezeichnet haben. Um ein Beispiel anzuführen: man möchte wissen, ob der Freiheitsdichter seine Heldenlieder im Gewühl des Kampfes gefunden habe oder am Schreibtisch. Das gibt Farbe und tieferes Verständnis.

Auch Gruppen sind in dem neuen Buche gemacht, wenigstens im Inhaltsverzeichnis. Aber nur durch Trennungsstriche, wie: Hölderlein. — Hebel. — Schlegel, Tieck, Novalis, Brentano, Eichendorff. — Kleist, Arndt, Körner, Schenkendorf. — u. s. f. Das geht ja im Anfang des Jahrhunderts; aber nachher wird die Sache selbst für den Lehrer schwierig zu verstehen, er muß sich manchmal erst lange besinnen, warum wohl diese und jene Leute zusammengefaßt worden sind. Soll das Buch aber in der Hand des Schülers sein, so ist Hinweis auf das Gemeinsame, das ihre Zusammenstellung verursacht hat, geboten. Das gibt Gesichtspunkte, gibt Klarheit in die Köpfe.

Die entscheidende und wichtigste Frage aber ist die: was soll in einer solchen Blütenlese vereinigt sein, nur Neues, Selteneres, Unbekanntes oder auch Altvertrautes und Bekanntes? Es scheint so, als wenn sich die Herausgeber für das erstere entschieden hätten, z. B. bei Uhland, wo kaum eins von den gewöhnlichen Schulgedichten abgedruckt ist. Es leuchtet ein, daß dadurch manche Perle ans Licht gehoben ist, die in der Masse verloren lag, die besonders ein Schüler nicht so leicht findet, wenn er in der Fülle der Dichtungen selbst blättert.

Aber die Sache hat eine Kehrseite. Wenn man das Bekannte ganz wegläßt, z. B. bei Kerner gerade das, was von ihm volkstümlich geworden ist, wodurch er in unserem Volksbewußtsein allein noch lebt, dann löst man das wichtigste Blatt aus seiner Charakteristik.

Und bei einigen haben die Herausgeber entschieden ein gemischtes Verfahren eingeschlagen. Bei Chamisso findet sich nur neben dem unbekannteren „Alten Sänger“ (Sang der sonderbare Greise) das altbekannte „Schloß Boncourt“ und „Die letzte Schiefertafel“ aus „Salas y Gomez“; von Körner neben „Treuer Tod“ nur „Aufruf“ und „Lützows Jagd“. Von Rückert wird fast nur Altvertrautes, von Heine ein Gemisch geboten. Von Müller fehlt das Bekannte, und das Seltenere ist zu unbedeutend. Eichendorff ist auf fünf Seiten abgemacht. Ich hätte dafür lieber manches

[1]) Die Literaturangaben sind sehr ungleich. Von Greifs Gedichten ist die siebente Auflage angeführt, von vielen nur die erste; bei andern wie Grosse, Schack, Lingg fehlt jede Angabe der Quelle.

Digitized by Google

von Hölderlin entbehrt, was halb Schiller, halb Klopstock ist, und auch Hebbel kann ich noch immer nicht so hoch einschätzen, daß ihm wie hier auf Kosten anderer 11 Seiten gewidmet werden. Viele dieser Gedichte kann man im besten Fall bewundern, es sind tiefe Gedanken in Versen, aber es ist nicht Poesie, die ins Herz greift. Heyses leichtbeschwingte Muse könnte wohl ganz gut fehlen.

Doch das sind schließlich Geschmackssachen. Aber dagegen wird wohl von den meisten Einspruch erhoben werden, daß auch Friedrich Nietzsche hier Aufnahme gefunden hat und noch dazu mit dem Gedicht: „Dem unbekannten Gott", das mit den Worten schließt: „Ich will dich kennen, selbst dir dienen" und u. a. die Worte enthält: „Sein bin ich, ob ich in der Frevler Rotte Auch bis zur Stunde bin geblieben". Wollen die Herausgeber unsere Primaner zum Studium des poetischen Philosophen anregen oder dadurch etwas zu seiner Charakteristik beitragen?

Was wir brauchen, wenn wir unsern Primanern die Lyrik des 19. Jahrhunderts nahe bringen wollen, ist also ein Buch mit einem Doppelgesicht. Zurückblickend sammle es die verstreuten Schätze, die von den Schülern in früheren Jahren erworben sind, und füge sie zusammen unter dem Gesichtspunkte der dichterischen Persönlichkeit und ihrer Zeit. Besonders Charakteristisches, Individuelles wie Typisches hebe man heraus. Von da ausgehend vertiefe und erweitere man das gewonnene Bild, indem man neue, unbekanntere Gedichte hinzufügt. Und wie man hier bei dem dem Schüler schon bekannten Dichter verfährt, so behandle man auch seine Zeit. Man ergänze und erweitere auch ihr Bild, indem man neue Geister aufdeckt und heranzieht, auch in neuere Perioden einführt und sie beleuchtet. Dies aber sei das letzte und geschehe mit Vorsicht und mit Maß! Ausblicke und Anregungen werden hier genügen, um den Schüler zu befähigen, später der Entwickelung der Dichtung der unmittelbaren Gegenwart mit Verständnis und Teilnahme zu folgen.

Friedenau b. Berlin. Karl Kinzel.

---

## Zur Reform des Unterrichts in der Naturgeschichte.

Bei langjährigem Unterrichte in der Naturgeschichte bin ich mehr und mehr zu der Überzeugung gekommen, daß die Beseitigung eines bestimmten Übelstandes Vorbedingung sei für viele andre Reformen, die zur Hebung dieses Unterrichtszweiges vorgeschlagen worden sind, eines Übelstandes, der in hohem Grade geeignet ist, den Nutzen eines Teiles des Unterrichts für die Schüler in Frage zu stellen und die Freudigkeit, mit der ihn der Lehrer erteilt, zu gefährden. Ich meine die Notwendigkeit, den

Digitized by Google

größten Teil des zoologischen Unterrichts in das Wintersemester zu verlegen.

Nirgends habe ich in der einschlägigen Literatur gefunden, daß auf diesen Übelstand mit voller Deutlichkeit hingewiesen wäre[1]).

Um dem Nichtfachmann nachzuweisen, um wieviel anregender sich der größte Teil dieses Unterrichts im Sommer gestalten ließe, sei zunächst die Lehre von den Gliedertieren angeführt. Wie wichtig ist es für den Schüler, ein Insekt nicht nur mehr oder weniger wohl erhalten im Kasten, sondern auch in seiner Lebenstätigkeit in der freien Natur zu beobachten, die verschiedenen Entwickelungszustände eines Käfers oder Schmetterlings, den Nesterbau der Ameisen oder Wespen, die Tätigkeit der Bienen, die Fallen der Ameisenlöwen, die Netze der Spinnen durch unmittelbare Anschauung kennen zu lernen! Wie ganz anders anregend wirkt es, wenn der Schüler Schutzfärbung, Mimikry, Drohstellung u. s. w., durch den am Vormittag erhaltenen Hinweis des Lehrers veranlaßt, am Nachmittag in Feld und Wald beobachtet, als wenn der Lehrer im Winter versuchen muß, ihm durch Abbildung und Beschreibung ein dürftiges Bild zu geben! Welch ganz andern Nutzen wird der Schüler davontragen, wenn der Lehrer ihn auf gemeinsamen Ausflügen auf Anpassungserscheinungen oder Lebensgemeinschaften aufmerksam machen kann, als wenn trockne Erzählungen an Stelle der lebendigen Beobachtungen treten müssen!

Was in besonders auffälliger Weise von den Gliedertieren gilt, gilt bis zu einem gewissen Grade von allen Tierkreisen, namentlich den niederen. Zweifellos ist es für den Schüler unendlich viel anregender, einen Maulwurf, eine Feldmaus oder ein Eichhörnchen im Freien zu beobachten, den Flug, den Nesterbau, den Gesang der Vögel unter sachkundiger Anleitung kennen zu lernen, die Bewegung einer Eidechse oder Ringelnatter, eines Frosches oder Fisches zu sehen als davon nur zu hören. Wie unvollkommen muß der Unterricht in der Lehre von den niederen

---

[1]) Nachgesehen habe ich darüber:

1) Von den „Verhandlungen der Direktorenkonferenzen" die letzten 18 Bände und die Mehrzahl der früheren.

2) Frick-Richter, Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen.

3) Schwalbe-Pietzker, Unterrichtsblätter für Mathematik und Naturwissenschaften.

4) Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin 6.—8. Juni 1900. Herausgegeben im Auftrage des Ministers der geistlichen etc. Angelegenheiten. Halle 1902.

5) Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen. Halle 1901.

6) Lexis, Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen. Halle 1902.

7) Lehrpläne und Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich. Wien 1900.

8) Junge, Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft. Kiel 1891.

Digitized by Google

Tieren bleiben, wenn nicht einmal ein Regenwurm oder Egel, eine Schnecke oder Muschel lebend gezeigt werden kann, wenn der Lehrer mit dem besten Mikroskop nicht imstande ist, das Kleinleben im Teiche oder Graben zu zeigen, weil — Teiche und Gräben zugefroren sind.

In keiner pädagogisch-naturwissenschaftlichen Schrift ist auf die Notwendigkeit, den naturgeschichtlichen Unterricht an die lebende Natur anzuschließen, überzeugender hingewiesen worden als in dem viel besprochenen Buche von Junge: „Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft". Ist auch des Verfassers Grundsatz, die Lebensgemeinschaft als Richtschnur und Hauptziel dieses Unterrichts hinzustellen, von manchen Fachleuten bekämpft worden, so läßt sich doch gegen seine durch zahlreiche Beispiele erläuterte Methode des Ausgehens von der lebenden Natur nichts einwenden. Während aber die meisten der angegebenen Beobachtungen im Winter unmöglich sind — abgesehen z. B. von den am Aquarium angestellten —, findet sich auffallenderweise kaum ein Hinweis auf die Nachteile des Winterunterrichts. Höchstens wird (S. 16) davor gewarnt, den Sommer ausschließlich der Botanik zu widmen.

Vortrefflich sagt ferner J. Norrenberg[1]), indem er den trocknen Unterricht durch ein wenig Märchenzauber und Naturpoesie zu beleben empfiehlt: „Es kann der Weihe und Würde des Schulhauses nicht schaden, wenn im naturwissenschaftlichen Unterricht etwas Waldesrauschen und Vogelsang in die ernsten Räume hinübertönen". Leider wird durch den Anblick mottenzerfressener Pelz- und Federtiere und fünf- oder wenigerbeiniger Insekten, auf die man im Winter zuweilen angewiesen ist, die Poesie oft grausam zerstört.

Auf diese Klagen bin ich gefaßt sofort zweierlei Einwände zu hören:

1) „Wer hindert denn den Schüler, solche Beobachtungen zur Ergänzung des im Winter Gelernten im Sommer zu machen?"

Die bei weitem meisten Schüler hindert die augenblicklich fehlende Anregung. Aber selbst den wenigen, die infolge der im Winter erhaltenen Anregung den guten Willen haben, im Sommer ihre Kenntnisse zu ergänzen, fehlt meist die Fähigkeit zu beobachten; denn die Beobachtungsgabe muß methodisch ausgebildet werden. Letzterer Mangel zeigt sich ganz besonders bei den in großen Städten aufwachsenden Schülern, deren Unfähigkeit, naturwissenschaftliche Beobachtungen zu machen, oft erstaunlich ist.

2) Bin ich auf den Einwand gefaßt, die von mir geäußerten Bedenken seien, wenn auch vielleicht nicht mit voller Deutlichkeit ausgesprochen, selbst den maßgebenden Stellen nicht neu und haben im Kaiserlichen Erlaß vom 26. 11. 1900 und in den Lehrplänen von 1901 ihren Ausdruck und gebührende

[1]) Lexis S. 289.

Digitized by Google

Berücksichtigung gefunden. Denn in ersterem heiße es: „Im naturwissenschaftlichen Unterrichte haben die Anschauung und das Experiment einen größeren Raum einzunehmen und häufigere Exkursionen den Unterricht zu beleben", und in den „Methodischen Bemerkungen für die Naturwissenschaften" der Lehrpläne (S. 65) werde betont, es seien „die eigenen Beobachtungen der Schüler vorzugsweise zu berücksichtigen", ferner „naturwissenschaftliche Exkursionen werden die Möglichkeit gewähren, die Lebenserscheinungen der Tier- und Pflanzenwelt, die gegenseitige Abhängigkeit und die Lebensgemeinschaften beider der Anschauung und dem Verständnis der Schüler nahezuführen". Völlige Abhilfe der vorstehenden Klagen scheint aber durch die Bemerkung gewährt zu sein: „Doch können einzelne Teile der Zoologie, z. B. die Lehre von den Insekten, auch im Sommer behandelt werden. Ebenso bleibt es dem Lehrer unbenommen, bei sehr zeitigem Beginn des Sommerhalbjahrs, wenn die Beschaffung geeigneter Pflanzen für den botanischen Unterricht sich nicht ermöglichen läßt, die ersten Wochen auf Ergänzung und Wiederholung der zoologischen Lehraufgabe des Winterhalbjahrs, dagegen die erste Zeit des Winterhalbjahrs auf die Ergänzung des botanischen Lehrstoffes (z. B. Früchte) zu verwenden".

Daß ich die Wertschätzung von Ausflügen[1]) als Mittel naturwissenschaftlicher Anregung teile, brauche ich nach dem Vorhergehenden wohl nicht erst zu betonen. Nur werden diese, die fast ausschließlich auf den Sommer zu beschränken sind, weit mehr der Botanik zu gute kommen als der Zoologie, für die die Vorkenntnisse weniger gegenwärtig sind und das augenblickliche Interesse erlahmt ist. Und die erwähnte Vertauschung kann schon aus dem Grunde nur in sehr geringem Umfange ausgeführt werden, weil die Botanik naturgemäß erst recht vorwiegend auf den Sommer beschränkt bleiben muß.

So verlangt z. B. der Gymnasiallehrplan für IV: „Beschreibung und Vergleichung von Pflanzen mit schwieriger erkennbarem Blütenbau. Übersicht über das natürliche System der Blütenpflanzen. Gliedertiere unter besonderer Berücksichtigung der Insekten".

Für Realgymnasium und Oberrealschule ist dasselbe Pensum mit einiger Erweiterung nach U III verlegt.

Sollen nun die Insekten im Sommer durchgenommen werden, so bleibt für die Botanik von diesem Semester fast nichts übrig.

---

[1]) Von den Direktorenkonferenzen haben sich die letzten fünfzehn mit dem eigentlichen naturkundlichen Unterrichte nicht beschäftigt. Freundlich stehen den Ausflügen gegenüber die Berichte in Band 46 (Schleswig 1895) und 33 (Sachsen 1889). Gar nicht erwähnt werden sie in der Verhandlung Band 30 (Schlesien 1888). Nur Privatexkursionen der Schüler werden empfohlen Band 28 (Posen 1888); Ausflüge von Lehrern mit kleiner Zahl ausgewählter Schüler werden vorgeschlagen in Band 21 (Pommern 1885) und 5 (Ost- und Westpreußen 1880).

Digitized by Google

und man ist vom Regen in die Traufe gekommen, da Pflanzen „mit schwieriger erkennbarem Blütenbau" im Winter beschrieben und verglichen werden müssen [1]).

Eine nicht unwichtige Folge der üblichen Verteilung muß noch erwähnt werden. So wichtig die Beobachtungen in der freien Natur sind, so kann der zoologische Unterricht doch nur dann zusammenhängend und methodisch erteilt werden, wenn außerdem geeignete Abbildungen und genügend vollständige Sammlungen benutzt werden, wie das auch in den Lehrplänen von 1901 (Methodische Bemerkungen für die Naturwissenschaften) hervorgehoben ist. Bei dem üblichen Winterbetriebe besonders sind gute Sammlungen ganz unentbehrlich [2]). Die mit unzureichenden Mitteln ausgestatteten Anstalten — und deren Zahl ist nicht gering — sind aber zur Vervollständigung ihrer fortgesetzt des Ersatzes bedürftigen Sammlungen namentlich auf dem Gebiete der Glieder- und niederen Tiere dringend auf die Mithilfe der Schüler angewiesen, die erfahrungsgemäß fast ganz versagt, wenn der Unterricht im Winter erteilt wird.

Worin aber soll eine Abhilfe für die beregten Übelstände bestehen?

Fast jeder Naturliebhaber wird an sich die Beobachtung gemacht haben, daß sein Interesse für Zoologie und Botanik, wohl auch für Mineralogie und Geologie im Sommer reger ist als im Winter. Bei der Mehrzahl der Schüler trifft das ganz gewiß zu. Wenn Feld und Wald von einer Schneedecke verhüllt werden, die Insekten und die meisten Vögel verschwunden, die Gesteine des hart gefrorenen Bodens unzugänglich sind, ist es nur zu erklärlich, daß die naturwissenschaftlichen Interessen gleichfalls in eine Art Winterschlaf versinken, soweit sie nicht vom Lehrer gewaltsam und mit oft zweifelhaftem Erfolge wachgerüttelt werden. Erwägt man das, so ergibt sich die gesuchte Abhilfe von selbst. Sie besteht in einer mehr oder weniger vollständigen Beschränkung des naturgeschichtlichen Unterrichts auf das Sommersemester.

Diese läßt sich nun noch auf zwei verschiedene Arten erreichen, von denen die weniger durchgreifende und daher leichter ausführbare zuerst genannt sein möge. Sie besteht darin, daß die beiden Botanikstunden nach wie vor im Sommersemester, dagegen, soweit sich das irgend ausführen läßt, von den beiden Zoologiestunden mindestens eine, für die Klassen, in denen niedere

---

[1]) Vgl. Pfuhl (Posen), Der botanische Unterricht während des Winterhalbjahres in III b, entsprechend den Lehrplänen von 1891 (in Frick-Richter, Lehrproben und Lehrgänge 1897). Er erklärt, es könne der Unterricht wohl so gestaltet werden, daß er, von Nebensächlichem abgesehen, von der Beobachtung der Naturobjekte ausgehe. Trotzdem bedauert er die Einrichtung.

[2]) Über Sammlungen vgl. auch Lexis S. 294/5.

Digitized by Google

und Gliedertiere durchzunehmen sind, womöglich beide gleichfalls im Sommersemester erteilt werden, sodaß in letzterem Falle das Wintersemester ganz frei von naturgeschichtlichem Unterrichte bleiben würde.

Damit die Gesamtstundenzahl für jedes Semester unverändert bliebe, müßten dann eine bezüglich zwei Stunden anderer Fächer vom Sommer in den Winter verlegt werden. Am meisten würden sich dazu, da derselbe Ausgleich doch für den mit voller Stundenzahl beschäftigten Naturgeschichtslehrer notwendig würde, diejenigen Fächer eignen, in denen der Lehrer sonst noch unterrichtet, wie Mathematik, Geographie u. dergl. Ist er nicht voll beschäftigt oder bereit, eine Mehrbelastung im Sommer gegen eine Entlastung im Winter zu übernehmen, so können auch sprachliche Fächer von einer solchen Verschiebung nur Gewinn haben, da ja die Mehrstunden im längeren Wintersemester den Wegfall von 1 oder 2 Stunden im kürzeren und der Denkarbeit weniger günstigen Sommersemester reichlich aufwiegen würden. Andrerseits würden die Naturwissenschaften durch den Verlust in der Gesamtstundenzahl doch infolge der größeren Fruchtbarkeit des Sommerbetriebes keine Einbuße erleiden.

Das Bedenken, daß ein Schüler beim Wechsel der Schule dadurch unter Umständen um 1 oder 2 Stunden andrer Fächer für ein Semester geschädigt werden könnte, kann wohl nicht hinreichen, der großen Mehrheit eine Verbesserung vorzuenthalten. Die Schädigung wird ohnehin wegfallen, wenn beide Schulen die gleiche Einrichtung haben.

Die vorgeschlagene Verlegung bedeutet insofern keine unerhörte Neuerung, als in den Lehrplänen (S. 3 ff.) eine zeitweilige Verschiebung der Stundenzahl innerhalb einzelner Fachgruppen ohnehin vorgesehen ist, so z. B. bei dem Gymnasium in Mathematik und Naturwissenschaften für UII bis OI, so daß die Einführung einer ähnlichen Einrichtung für VI bis UIII, für die so gewichtige Gründe sprechen, nicht ohne Beispiel wäre.

Eine viel durchgreifendere Art, die Naturbeschreibung auf den Sommer zu beschränken, würde darin bestehen, daß die fortfallenden Winterstunden in die oberen Klassen verlegt würden. Es würde damit dem auf der 73. Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte zu Hamburg (Herbst 1901) gefaßten[1]) und auf der Düsseldorfer 11. Hauptversammlung des Vereins „zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften" (Pfingsten 1902) gebilligten[2]) Beschlusse teilweise entgegengekommen werden, die Aufnahme der biologischen Wissenschaften in den Lehrplan der oberen Klassen anzustreben. Die

[1]) Vgl. den Vortrag von Ahlborn (Hamburg).
[2]) Vgl. den Vortrag von Thomae (Elberfeld) in: Schwalbe-Pietzker, Unterrichtsblätter 1902, No. 4 ff.

Digitized by Google

Behandlung mancher Kapitel, wie Atmung, Ernährung, Blutkreislauf u. s. w., würde dann mit Hilfe der inzwischen erworbenen physikalischen und chemischen Kenntnisse vertieft und erweitert werden können, die allgemeine Bildung der Abiturienten würde auf naturgeschichtlichem Gebiete nicht mehr so große Lücken aufweisen, und es wäre dann die von den Fachleuten so schmerzlich vermißte Brücke zwischen dem naturgeschichtlichen Unterrichte der Schule und dem medizinisch-naturwissenschaftlichen Universitätsstudium hergestellt. Auch würde dem naturwissenschaftlichen Unterrichte auf allen Stufen gedient sein, wenn infolge der Aussicht, später auch in höheren Klassen unterrichten zu können, sich eine größere Zahl von Studierenden fände, die die Naturwissenschaften als Hauptstudium wählten[1]).

Behufs Erhaltung der alten Stundenzahlen würde hier eine Verschiebung von Lehrstunden andrer Fächer aus den oberen in die unteren Klassen eintreten müssen. Ohne Abänderung der z. Z. gültigen Lehrpläne würde die Einführung dieser Neuerung selbstverständlich unmöglich sein[2]).

Damit nun ferner die Ausflüge, die so nutzbringend sein können[3]), nicht auf Schulen beschränkt bleiben, an denen zufällig

[1]) Über den Mangel an Lehrkräften vgl. Norrenberg bei Lexis S. 299 und 300.

[2]) Die von Norrenberg a. a. O. ausgesprochene Furcht vor Zersplitterung im Falle der Einführung des biologischen Unterrichts in den oberen Klassen würde bei dieser Verschiebung, an die dort nicht gedacht ist, wohl wegfallen.

Damit wäre eine Annäherung an die österreichischen Lehrpläne erreicht. Die Verteilung auf die acht Schuljahre ist dort folgende (Klasse 1 bis 6 je zwei Wochenstunden, Klasse 5 zuweilen drei):

1. Die ersten sechs Monate Tierreich, die letzten vier Pflanzenreich.
2. Die ersten sechs Monate Tierreich, die letzten vier Pflanzenreich.
3. 1. Semester Physik und Chemie, 2. Semester Mineralreich.
4. 1. und 2. Semester Physik.
5. 1. Semester Mineralogie, 2. Semester Botanik.
6. Zoologie (mit Anthropologie).
7. Drei Stunden Physik und Chemie.
8. Drei Stunden Physik und Astronomie.

Bemerkenswert sind folgende Unterschiede:

1) Während die Botanik an unsern Gymnasien in vier, an Realgymnasien in fünf, an Oberrealschulen in sechs Semestern durchgenommen wird, ist sie in Österreich auf weniger als drei zurückgeführt.

2) Der Lehrgang in der Naturbeschreibung ist durch Einschaltung eines Vorkursus in Physik und Chemie unterbrochen.

3) Dadurch ist es ermöglicht, der Mineralogie, die bei uns recht stiefmütterlich oder gar nicht behandelt wird, zu ihrem Rechte zu verhelfen, was ausdrücklich (Lehrpläne und Instruktionen u. s. w. S. 265) als günstige Folge dieser Verteilung bezeichnet wird.

Die Gesamtzahl der Wochenstunden ist wie bei uns 18.

[3]) Vgl. die sehr beachtenswerte Abhandlung von Landsberg: „Über naturwissenschaftliche Ausflüge" in Frick-Richter, Lehrproben und Lehrgänge 1893. In einer andern Abhandlung desselben Jahrganges erklärt derselbe den Winter für ungeeignet zu Ausflügen. — Vgl. ferner über naturkundliche Exkursionen:

Digitized by Google

Enthusiasten unterrichten, müßte dem Lehrer, der sie unternimmt, eine Entschädigung oder Entlastung gewährt werden. Letztere könnte am einfachsten eintreten, wenn ihm in großem Umfange gestattet würde, den Schulunterricht gewissermaßen ins Freie zu verlegen[1]) — wie das schon von Matthias auf der Schulkonferenz des Jahres 1890 empfohlen worden ist —, d. h. in der Woche, in der er einen Ausflug unternimmt, eine oder zwei Klassenstunden ausfallen zu lassen. Zu dem Zwecke wäre es wünschenswert, daß die Naturgeschichtsstunden an den Anfang oder an das Ende des Unterrichts — wie schon auf der Schleswiger Direktorenkonferenz 1895 vorgeschlagen worden ist — oder doch in Zusammenhang mit den Turnstunden gelegt würden, deren Ausfall bei Unternehmung eines größeren Ausfluges ja auch gerechtfertigt sein würde.

Möge die Zweckmäßigkeit und Durchführbarkeit dieser Vorschläge von Fachgenossen und Behörden wohlwollend geprüft werden!

---

Scheller, Deutsche Blätter 1879;
F. Junge, Deutsche Blätter 1884;
W. Zopf, Der naturwissenschaftliche Gesamtunterricht auf preußischen Gymnasien beiderlei Art. Breslau 1887.

[1]) In der Direktorenkonferenz der Provinz Sachsen 1889 werden botanische Stunden nahe der Anstalt empfohlen. Auch wird dort von der Behandlung des mineralogischen Unterrichts in der Klasse und im Freien gesprochen.

Potsdam. Friedrich Bennecke.

Digitized by Google

# ZWEITE ABTEILUNG.

## LITTERARISCHE BERICHTE.

**Pestalozzi-Bibliographie. Die Schriften und Briefe Pestalozzis nach der Zeitfolge, Schriften und Aufsätze über ihn nach Inhalt und Zeitfolge zusammengestellt und mit Inhaltsangaben versehen von August Israel. Band I: Die Schriften Pestalozzis. (Monumenta Germaniae Paedagogica XXV.) Berlin 1903, A. Hofmann & Comp. XXXVI u. 636 S. gr. 8. 18 M.**

Zur Ergänzung der seit 1896 von K. Kehrbach veröffentlichten großen pädagogischen Bibliographie, deren IV. Band demnächst abgeschlossen werden wird, sollte ursprünglich nach rückwärts eine Sonderreihe bibliographischer Veröffentlichungen dienen: 1) Zur Geschichte des Studien-, Unterrichts- und Erziehungswesens in einzelnen Territorien, 2) Verzeichnis von Werken und Aufsätzen, die sich auf einzelne Systeme und wissenschaftliche Richtungen beziehen, und 3) Übersichten, deren Zweck es ist, die Leistungen einzelner Persönlichkeiten und deren Wirkungen zu beleuchten. Da diese Selbständigkeit des bibliographischen Teiles der Veröffentlichungen der Gesellschaft sich nicht durchführen ließ (auf S. VII beißt es, eine bibliographische Arbeit aus der Feder Prof. Reifferscheids in Greifswald über Pommern sei aus Mangel an Mitteln in den Anfängen stecken geblieben), erscheinen nun die nötigsten Bibliographien je nach dem Umfange innerhalb der übrigen Veröffentlichungen. Einen verheißungsvollen Anfang macht damit die fleißige, gewandte, lichtvolle, erschöpfende Arbeit A. Israels über Pestalozzi. Man hat bei der Lektüre des Buches von Anfang an das Gefühl, das sich zur Gewißheit steigert, daß der geeignete Mann für eine schöne, aber schwere Aufgabe gewonnen ist. Referent hat vor 25 Jahren die literarische Bekanntschaft des Verf. als des Herausgebers pädagogischer Schriften des 16. und 17. Jahrh. gemacht und freut sich, ihm nun als Pestalozziforscher ersten Ranges wieder zu begegnen. Niemand wird leugnen, daß bibliographische Arbeiten bei etwas Fernstehenden leicht Langeweile erregen; Israel aber hat es verstanden, ein höchst anziehendes Buch zu schaffen, das einem Titelkatalog so sehr wie möglich unähnlich ist.

Digitized by Google

Bei der allezeit werdenden, nie eigentlich fertigen Schriftstellerei Pestalozzis, über deren Eigenart der Verf. sich S. 3—10 ausläßt und die er an den beiden Fassungen des Briefes an Nicolovius vom 1. Oktober 1793 kurz und einleuchtend dartut, war die Innehaltung der chronologischen Ordnung schwierig, sie ist jedoch, soweit es angängig war, befolgt worden. Bei jeder Schrift sind die Ausgaben verzeichnet, bei den kleineren und unbekannteren sorgfältige Inhaltsangaben geliefert, bei allen aber ihre Wirkungen auf Zeitgenossen und die spätere Literatur geschildert. Die große Mühe des Verf. ist denn auch herrlich belohnt, sein Buch ist ein schönes Denkmal für den Mann, der schon 1778 (32jährig) das für ihn programmatische Wort sprach: „Beruhigender Glaube an Gott ist in meinen Augen die Basis der Sittlichkeit des Volks". Wieviel man aus dem Buche lernen kann, ist Ref. z. B. an dem klar geworden, was Verf. über die Schrift „Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts" (1797) sagt, allerdings wohl im Anschluß an O. Hunziker, aber nun im allgemeinen Zusammenhange doch besonders anziehend. Die früher wenig, erst in unsern sozial erregten Tagen mehr beachtete Schrift tritt jetzt in die richtige Beleuchtung. Überhaupt lernen wir aus Israels Buche, wieviel der Sozialpolitiker Pestalozzi unserm Geschlecht zu sagen hat, wie diese Seite seines reichen Geistes allem Anscheine nach erst jetzt zu wirken und zu segnen beginnt. Natürlich muß die Pestalozzi-Biographie einen Ehrenplatz in den Bibliotheken unserer pädagogischen Seminare bekommen, aber sie wird sich auch sonst viele Leser und Freunde gewinnen. Auf den zweiten Teil, der die Briefe behandeln soll, freuen wir uns schon im voraus.

Hannover. F. Fügner.

---

K. Voelker und H. L. Strack, Biblischen Geschichten für die ersten fünf Schuljahre. Ausgabe A; für Volksschulen. XVI u. 128 S. 8. geb. 0,75 *M*. Ausgabe B; für höhere Schulen. XVI u. 136 S. 8. geb. 0,90 *M*. Leipzig und Berlin 1903, Theodor Hofmann.

Das Buch will als Vorstufe zu dem 1902 in 11. Auflage erschienenen Biblischen Lesebuch der beiden Verfasser dienen. Zugleich ist es die 3. Auflage der bisher nur für Volksschulen bestimmten Biblischen Geschichten von Voelker, die nunmehr auch den Bedürfnissen des fünften Schuljahrs genügen sollen. Völlig stimmen in den beiden Ausgaben die Biblischen Geschichten überein, das Alte Testament reicht bis S. 63, das Neue bis S. 107; die Geschichten, die für die höheren Schulen allein bestimmt sind, sind mit einem Sternchen bezeichnet.

Was die Auswahl anlangt, so hat man sich mit Recht bestrebt, aus dem Stoff der Bibel nur das Wichtige auszuwählen

Digitized by Google

und die Darstellung oft zu verkürzen. Doch wird man nicht mit allem einverstanden sein können. Mit Recht sind die Plagen Ägyptens kurz behandelt und der Wüstenzug gekürzt. Doch durfte die Erzählung von der Besiegung der Amalekiter nicht fehlen, in der Moses betend die Hände emporhebt. Ferner vermisse ich einen Abschnitt über den jüdischen Gottesdienst. Eine Seite enthält die schönsten der Sprüche Salomos. Das ist gut, auch wenn der Lehrer nicht immer dazu Zeit finden sollte. Dem Ausgang der jüdischen Geschichte bis zur Makkabäer- und Römerzeit ist eine Reihe von Erzählungen gewidmet. — Im Neuen Testament umfaßt die Bergpredigt drei Seiten; aufgenommen sind der Kranke am Teiche Bethesda, der gute Hirte, der reiche Jüngling. Es fehlen merkwürdigerweise die Verklärung, die Gleichnisse vom verlornen Schaf, vom verlornen Groschen, den zehn Jungfrauen, dem Weltgericht.

Unter dem Bestreben, die Darstellung kürzer zusammenzuziehen, hat nach meiner Ansicht die Schilderung vom Tode Simsons gelitten, die im ursprünglichen Text anschaulicher und ergreifender wirkt. Weniger klar als in der Bibel scheint mir bei Rehabeam: „Aber er hörte nicht auf sie, sondern folgte den Jungen, die mit ihm aufgewachsen waren, und redete also zum Volke: „Ich will euer Joch noch schwerer machen. Mein Vater hat euch . . .“

Im Ausdruck herrscht das Bestreben vor, den Wortlaut der Bibel leichter und verständlicher zu machen. Ob die Verfasser darin das rechte Maß getroffen haben, werden am besten einige Beispiele zeigen. Es heißt bei Saul: „Einst hatte Kis seine Eselinnen verloren. Da sandte er seinen Sohn, sie zu suchen. Dabei kam er [müßte heißen: dieser] an den Ort, wo Samuel war. Als dieser Saul sah, sprach der Herr zu ihm:“ Die Erzählung von der Stillung des Sturmes beginnt: „Jesus trat in ein Schiff, und seine Jünger folgten ihm. Da erhob sich ein großer Sturm auf dem Meere (See Genezareth), so daß das Schifflein mit Wellen bedeckt ward. Jesus aber schlief. Da traten die Jünger . . . .“ Im Gleichnis von vielerlei Acker heißt es: „Da fragten ihn seine Jünger, was dies Gleichnis bedeute . . . . Die auf den Felsen sind die, welche das Wort mit Freuden annehmen; da sie aber nicht Wurzeln haben, glauben sie nur eine Zeitlang; zur Zeit der Anfechtung fallen sie ab. Das, was unter die Dornen fiel, sind die, welche das Wort zwar hören, aber die Sorgen und die Lust der Welt ersticken es, so daß es keine Frucht bringen kann“. Zu tadeln ist: Der Herr „strafte“ David durch den Propheten Nathan, und die „losen“ Leute bei Saul.

Einzelne Erläuterungen sind in Klammern beigefügt: „auf dem Meere (See Genezareth)“. Jede gesonderte Erzählung hat ihre eigene Überschrift, auch wenn sie kurz ist, z. B. die Heilung eines Aussätzigen, die nur 7 Zeilen umfaßt. Die Ge-

Digitized by Google

schichten sind in kleine, mit Zahlen versehene Abschnitte gegliedert. Die Überschriften derselben stehen jedoch (mit wenigen Ausnahmen) nicht im Text, sondern nur im Inhaltsverzeichnis am Anfange des Buchs: das scheint mir nicht gut; sie werden sich so dem Gedächtnis der Schüler viel weniger einprägen. Ebenso stehen nur im Inhaltsverzeichnis die zu der Geschichte passenden Lieder- und Spruchstellen, und zwar wird von ihnen nur der Anfang gegeben, so daß sie zum Lernen erst anderswo nachgeschlagen werden müssen, was doch gerade für die kleinen Schüler nicht zweckmäßig ist. Die Stelle der Bibel, wo man die Geschichte findet, steht auch im Inhaltsverzeichnis nicht. Das ist ebenfalls ein Mangel. Es kann einer ein ganz tüchtiger Lehrer sein, und er weiß doch nicht sofort, wo er z. B. die Stillung des Sturmes in der Bibel zu suchen hat.

Von S. 108 ab folgen Gebete, 21 Lieder, 11 Psalmen und der Kleine Katechismus. In diesem Abschnitt besteht allein ein Unterschied der beiden Bücher; der für die höhern Schulen bestimmte Teil ist hier ausführlicher und enthält acht Seiten mehr. Der Text der Lieder ist im wesentlichen der ursprüngliche; einzelnes ist geändert, z. B. fehlt in „Jesus, meine Zuversicht" die Strophe: „Dann wird eben diese Haut". Den Hauptstücken sind Beispiele und Sprüche beigegeben. Die letztern sind hier vollständig abgedruckt, im ganzen sind es in Ausgabe B 150. Fünf Karten auf zwei Seiten beschließen das Buch.

Der Druck ist nicht der des Biblischen Lesebuchs, sondern sogenannte Offenbacher Schwabacher Schrift. Diese hat manche Vorzüge, namentlich liest sie sich infolge der stärkeren Haarstriche leichter. Aber viele große Buchstaben sind recht wenig leserlich, namentlich A, F, K, S, Z. Der helle graugrüne Einband ist für ein Schulbuch ganz unzweckmäßig, wenn er auch der herrschenden Büchermode entspricht. Er wird sehr schnell schmutzig werden.

Im ganzen ist das Buch gut und zweckmäßig, und wenn die Verfasser geneigt sind, die im vorstehenden gemachten Ausstellungen zu berücksichtigen, so wird ihnen wahrscheinlich bald eine neue Auflage dazu Gelegenheit geben.

Kreuzburg O. S. Alfred Bähnisch.

---

Gustav Wustmann, Allerhand Sprachdummheiten. Kleine deutsche Grammatik des Zweifelhaften, des Falschen und des Häßlichen. Ein Hilfsbuch für alle, die sich öffentlich der deutschen Sprache bedienen. Dritte, verbesserte und vermehrte Ausgabe. Leipzig 1903, F. W. Grunow. XX u. 473 S. 8. 2,50 ℳ.

Der Unterschied dieser Paul Heyse als „dem besten deutschen Stilisten der Gegenwart" gewidmeten Auflage von der zweiten ist nicht so bedeutend wie der der zweiten von der ersten; auch diesmal aber haben wir neu Hinzugekommenes willkommen zu

Digitized by Google

heißen, besonders das mit peinlicher Sorgfalt gearbeitete alphabetische Register; einige sprachgeschichtliche Irrtümer sind beseitigt, einzelne Regeln sind richtiger gefaßt. Die Bedeutung, das Epochemachende des Buches kann gar nicht eindringlich, nicht oft genug hervorgehoben werden; es erfreut sich ja schon weiter Verbreitung, gehört aber noch lange nicht, so wie es dies verdiente, zu den verbreitetsten und gelesensten Büchern. Dem gegenüber, was wir hier finden, sind wir allzumal Sünder; nicht vielen selbst der anerkannten Stilisten dürfte nachgerühmt werden können, daß sie sich nicht dieses oder jenes von W. als anstößig Erwähnte haben zuschulden kommen lassen. Nicht weniges freilich hat sich, worauf auch das Motto des Buches hindeutet:

> Gewohnheit macht den Fehler schön,
> Den wir von Jugend auf gesehn,

derart bereits eingebürgert, daß die meisten das Verwerfliche nicht mehr empfinden. — Wustmann erinnert an Röntgenstrahlen, Prinz-Regent, Hamburg-Amerika-Linie, Prinz Heinrich der Niederlande, Sammlung Göschen, er hätte auch den Saal Bechstein hinzufügen können — jedes Jahr aber vermehrt die Sammlung solcher Mißbildungen, und da wäre freilich nichts dringender zu wünschen, als daß W.s Mahnrufe nicht wirkungslos verhallten. Neigung zum Schwulst, Nachäfferei des Fremden, namentlich des Englischen und Französischen, stehen hierbei obenan. W. warnt auch vor Austriacismen, es ist aber zu bedauern, daß er ihnen nicht ein besonderes geharnischtes Kapitel gewidmet hat; denn es ist unglaublich, was da jedes Jahr neu emporschießt und sofort, zunächst in Süddeutschland, dann aber auch bei uns akzeptiert wird. Als besonders gefährlich, weil am weitesten verbreitet, seien hierbei die „alpinen" Blätter genannt; auch die Kajütsplätze der großen Schiffahrtsgesellschaften stammen aus dem Süden, und es ist nicht bloß Leipzig, wie W. bemerkt, mit einem Kajütsbureau beglückt worden. Daß die Schule sehr vieles zur Steuerung des Übels tun kann, liegt ebenso auf der Hand, wie daß unser deutscher Unterricht trotz aller bisherigen Reformiererei noch gründlichst reformbedürftig ist. W. geht aber zu weit, wenn er der Schule alle Verantwortlichkeit für unser Sprachelend aufbürdet; er hätte sich vielmehr — fast hätte ich meiner Neigung gemäß geschrieben „in erster Linie", ich erinnere mich aber an S. 371 der Sprachdummheiten — er hätte sich, sage ich also, vor allem gegen die Zeitungen, Behörden und wer sonst in der Öffentlichkeit maßgebend ist, wenden müssen. Hier ist der eigentliche Sitz alles Übels, von diesen Reservoiren aus ergießt sich die trübe Flut bis in die abgelegensten Winkel. W. dürfte irren, wenn er annimmt, daß der Gebrauch des Papierpronomens „derselbe" etwas zurückgegangen sei, mit vollem Rechte vielmehr widmet er auch jetzt wieder diesem lieblichen Sprößling des



Digitized by Google

Schwulstes fünf Seiten. Leider hat es nun aber jetzt gar noch einen Konkurrenten erhalten, der ihm vielleicht in kurzem den Rang streitig macht: ich meine „jener", und zwar nicht bloß vor Genitiven, sondern vor allem auch vor Relativen; eine Zeitung, und sei es die angesehenste, kann heut gar nicht mehr anders schreiben als: „jener Teil der Musikkundigen, die eines Gegengewichts bedurften". Und nun gar die Verbalsurrogate! „Das Stück gelangt zur Aufführung" schreibt der Theaterintendant; „der Sonderzug gelangt zur Ablassung" kündigt die Eisenbahndirektion an; „es wird zur Verlesung gebracht" berichtet das Protokoll; der Magistrat aber „bringt zur öffentlichen Kenntnis".

Zu den wichtigsten Abschnitten des Buches gehören die über die Tempora und Modi sowie über die Mode- und Fremdwörter. Was sich jetzt hinsichtlich der zuletzt genannten besonders die Firmen leisten, zeigt u. a. ein Gang Unter den Linden in Berlin; wir haben jetzt nicht bloß Visites, sondern auch Cigarettes, und den Robes und Costumes bin ich diesen Sommer in einem Tiroler Dorfe begegnet. W. geht zu weit, wenn er selbst Wörter wie „individuell", „identisch", „polemisieren" u. a. auf den Index setzt; mit vollem Rechte aber erhebt er sich gegen den „lächerlichen Unsinn" der Klavier- und Gesangspädagogen wie andererseits gegen Verdeutschungen wie Abteil, Gelände, Schriftleitung, Fahrkarte; leider hat er sich dabei den abscheulichen „Fernsprecher", der doch den Fernschreiber im Gefolge haben müßte, entgehen lassen. Auch hinsichtlich der Orthographie und Interpunktion finden wir beherzigenswerte Vorschläge; das ck in Winckelmann zwar werden wir wohl ebenso behalten müssen wie den Goethe; warum aber in neuester Zeit die Braeuer, Krueger, Mueller, Koenig, Guenther, Kuegler, Stuebel, an die früher kein Mensch dachte, wie die Pilze aus der Erde schießen, ist nicht einzusehen. Daß der Verf. die „derbe, deutliche und bestimmte" Sprache des Buchs unverändert gelassen hat, ist durchaus zu billigen. Mitunter erscheinen diese Bezeichnungen als euphemistisch, doch das schadet gar nichts, und wir sind ihm dankbar; denn in der Tat können gewisse Redewendungen gar nicht treffender als mit Dummejungendeutsch charakterisiert werden, und so darf ich wohl auch die Definition von „schneidig" als klassisch hersetzen. „Blühendes Modewort", schreibt W., „zur Bezeichnung der eigentümlichen Verbindung von äußerlicher Schniepelei und innerlicher Roheit, Fatzkentum und Landsknechtswesen, in der sich ein Teil unsrer jungen Männerwelt jetzt gefällt".

Es ist zu befürchten, daß trotz der ernsten Mahnungen, die aus dem Buche zu uns sprechen, die nächste Auflage erheblich durch neu aufgetauchtes Unkraut in Anspruch genommen sein wird. Aber wie dem auch sei, W. selbst kann dafür sorgen, daß der Umfang seines Buches nicht über Gebühr anschwillt, ja schon die vorliegende Auflage könnte zusammengepreßt werden:

Digitized by Google

W. brauchte nur eine Anzahl von Beispielen über Bord zu werfen; jedes einzelne ist ja an sich trefflich gewählt, es fragt sich aber doch, ob nicht auch durch einige wenige das vom Herausgeber Beabsichtigte erreicht werden könnte. Und so darf wohl auch, um diese unbedeutende Einzelheit noch zu erwähnen, gefragt werden, ob das Attribut wirklich nur in vierfacher Gestalt zum Hauptwort treten kann, und ob Wörter wie Heldentod die eine dieser Klassen bilden können.

Berlin. Paul Nerrlich.

---

O. Weise, Musterstücke deutscher Prosa zur Stilbildung und zur Belehrung. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner 1903. gr. 8. geb. 1,40 *M.*

Der Verfasser des trefflichen Buches „Unsere Muttersprache, ihr Werden und ihr Wesen" (4. Aufl. Leipzig 1902, Teubner) hat zu seiner vor zwei Jahren erschienenen „Deutschen Sprach- und Stillehre", welche die grammatischen Erscheinungen in ihrer Entwickelung verfolgt und dadurch zum Nachdenken über ihre Eigenart anregen will, in obiger Sammlung eine wertvolle Ergänzung gegeben. In der richtigen Erkenntnis, daß wir Deutschen meist viel weniger Wert auf den Stil legen als z. B. die Franzosen, will er durch eine Auswahl von Prosastücken, die mit gediegenem Inhalt eine schöne Form vereinigen, zunächst den Schülern der Mittel- und Oberklassen höherer Lehranstalten, sodann aber auch weiteren Kreisen ein Hilfsmittel darbieten, an klassischen Proben den Stil zu bilden, sich im Disponieren zu üben und sich zugleich über wichtige Wissensgebiete zu unterrichten. Daß diese Auswahl vor allem mit feinem Sprachgefühl getroffen worden ist, läßt sich von dem Verfasser, von dem inzwischen auch eine mit großem Beifall aufgenommene „Ästhetik der deutschen Sprache" erschienen ist, von vornherein erwarten. Aber auch auf das Interesse am Stoffe, auf seine Mannigfaltigkeit und deutliche Gliederung, über die in den Bemerkungen mehrfach besondere Hinweise sich finden, ist sorgfältig Rücksicht genommen worden. Altertum, Mittelalter und Neuzeit haben in gleicher Weise Vertretung gefunden und von den einzelnen Wissensgebieten Geschichte und Geographie, Kulturgeschichte und Völkerkunde, Kunst und Philosophie. Neben bedeutenden Stilisten der klassischen Periode wie Lessing, Herder, Schiller, Goethe kommen auch neuere wie Riehl, Mommsen, Gregorovius, Masius, Freytag, Biese zu Worte. Die Beschreibung und die Abhandlung sind am meisten vertreten. Die Charakteristiken berühmter Männer (wie Sokrates, Scipio, Attila, Karl d. Gr., Barbarossa, Wallenstein) lassen sich recht gut zur Ergänzung und Belebung des Unterrichts verwenden, der überhaupt bei der Auswahl des Stoffes von maßgebendem Einflusse gewesen ist. Auch die Abhandlungen über Sentenzen wie: „Der Mensch ist nicht geboren, frei zu sein" oder „Nicht der ist auf der Welt ver-



Digitized by Google

waist usw." werden als Musteraufsätze manchen Lehrern willkommen sein. Vielleicht hätte auf Kosten dieser an sich löblichen Reichhaltigkeit bei manchem Abschnitte über das in dem Buche eingehaltene Durchschnittsmaß von 2—3 Seiten hinausgegangen werden können. Sehr verdienstlich ist das vom Verfasser in seiner Stillehre S. 150 ff. zum ersten Male angewandte Verfahren, durch kurze Bemerkungen über Bilder, Vergleiche, Wortmalerei, Antithesen, Anaphern, Fremdwörter usw. die Eigenart der einzelnen Schriftsteller zu verdeutlichen. Die Gesamtbeurteilung des Stils, wie sie bei Lessing (S. 109 f.), Schiller (S. 56), Bismarck (S. 58 f.), Ranke (S. 35), Moltke (S. 65 f.) gegeben wird, konnte noch bei einigen andern Verfassern geboten werden. Auch der Versuch, durch Vorführung desselben Stoffes in doppelter Behandlung (z. B. Apollo von Belvedere von Furtwängler und von Helbig) stilistische Eigentümlichkeiten hervorzuheben, verdient Anerkennung. Kurz, überall zeigt sich die Hand des kundigen Lehrers und zugleich des Gelehrten, der es sich zur literarischen Hauptaufgabe gemacht hat, für unsre Muttersprache Verständnis und Liebe zu erwecken.

Eisenberg S.-A.. A. Schirmer.

---

G. Böttticher und K. Kinzel, Altdeutsches Lesebuch. Halle 1903, Buchhandlung des Waisenhauses. VI u. 192 S. 8. geb. 2 *M*.

Das altdeutsche Lesebuch der beiden bekannten und um den deutschen Unterricht, besonders durch die „Denkmäler der älteren deutschen Literatur", wohlverdienten Herausgeber ist auf Wunsch der Waisenhausbuchhandlung erschienen und im engsten Anschluß an die Forderungen der neuen Lehrpläne für die Einführung in die altdeutsche Literatur in O II bestimmt. Der 1. Teil (Aus der Urzeit) behandelt in zwei Abschnitten die germanische Götterwelt und die Heroen. Die „Götterlehre" gibt einen knappen Überblick nach dem Standpunkt der heutigen Wissenschaft; deutsche und nordische Mythologie werden scharf unterschieden. Eingeschoben sind zu anschaulicher Vertiefung die Merseburger Zaubersprüche in Urtext und Übersetzung sowie drei Lieder aus der Edda (Der Seherin Weisfagung, Baldrs Träume, Das Lied von Thrym) nach der Geringschen Übersetzung mit guten Anmerkungen unter dem Text. Der Abschnitt „Die Heroen" enthält eine Darstellung der Wölsungensage nach Snorris Erzählungen nebst dem Fafnirlied aus der Liederedda nach Gering und die nordische Fassung der Hilde-Gudrunsage nach Snorri. Für die Sage von den Wölsungen reichen die benutzten Quellen nicht aus. Die Geschichte von Sigurds Ahnen (Sigmund und Wodan) wird uns erst von der Völsungasaga (Kap. 1—12) überliefert. Außerdem verdienten für Sigurds Jugendtaten wichtige Abschnitte aus Sigrdrifumál, namentlich Str. 1—4, herangezogen zu werden, ebenso für Sigurd und die Gjukunge das hochdramatische „kurze Sigurdslied" (Gering S. 227), nach Inhalt und Form eins der schönsten Eddalieder,

Digitized by Google

endlich für den Zank der Königinnen (Brynhild und Gudrun) wiederum die V. S., namentlich Kap. 29 (Brynhilds Harm), welches psychologisch wertvoll ist für die richtige Beurteilung von Brynhilds tragischem Charakter und Motiven. Charakteristisch für sie sind auch Stellen aus dem ersten Gudrunliede (Gering S. 222), z. B. Str. 27. Der Aufnahme wert waren gleichfalls Teile des eddischen Liedes von Wölund (Gering S. 141), dessen erster mythischer Abschnitt das Leben der Walküren sehr stimmungsvoll schildert. — Der 2. Teil des Lesebuches (Aus der Heldenzeit) führt Stücke aus Heliand und Waltharilied in der Übersetzung, das Hildebrandslied in Urtext und Übersetzung, Stücke aus dem Nibelungen- und Gudrunlied nur im Urtext auf, der 3. Teil (Aus der Ritterzeit) Proben aus der Lyrik und dem Epos (Hartmanns armen Heinrich und Wolframs Parzival), wobei für Lyrik und Parzival ein gemischtes Verfahren angewandt ist. Verbindende Inhaltsangaben zwischen den ausgewählten Abschnitten vermitteln das Verständnis. Da, wo nur der Urtext gegeben wird, bringen gute Anmerkungen unter dem Text in sachlichen und sprachlichen Erläuterungen die erforderlichen Hilfsmittel. Außerdem finden sich im Anhang eine kurze Übersicht über die Formen der älteren Sprache und ein kleines mhd. Wörterbuch. Die Auswahl ist im ganzen eine gediegene und teilweise reichhaltiger als in anderen ähnlichen Lesebüchern, z. B. bei den lyrischen Gedichten aus M. F., wo wir auch Gedichte von Heinrich von Veldeke, Friedrich von Hausen, Hartmann von Aue (Kreuzlied). Spervogel gern begrüßen. Im übrigen verweisen die Herausgeber für eine eingehendere Beschäftigung oft auf ihre „Denkmäler", und man kann es ihnen wohl nachempfinden, daß sie gleichsam mit geteilten Gefühlen, dem Wunsche des Verlages folgend, sich ihrer Aufgabe unterzogen haben. Daß sie diese Aufgabe aber in vortrefflicher Weise gelöst und denjenigen Fachlehrern, welche ein Altdeutsches Lesebuch in O II wünschen, ein sehr brauchbares Werk geliefert haben, war bei der reichen Erfahrung der Herausgeber auf diesem Gebiete zu erwarten und braucht kaum erst betont zu werden. Die Ausstattung des Buches ist gut.

Stendal. Arnold Zehme.

---

Richard Jahnke, Hebbels Nibelungen erläutert und gewürdigt für höhere Lehranstalten sowie zum Selbststudium. In der Sammlung von Kuenen und Evers das 25. Bändchen. Leipzig 1903, Bredt. X u. 162 S. kl. 8. 1,50 *M*.

Das Werk ist von dem Hsgb. der Frau Christine Hebbel in Ehrerbietung zugeeignet worden, da diese sich ein großes Verdienst um das Zustandekommen und Gedeihen der Dichtung erworben habe. Außer ihr wird als Förderer und Berater Hettner genannt. Eine Tragödie, für die sich so bedeutende Kräfte interessiert haben, kann nicht untergeordneter Art sein, und sie ist es auch

Digitized by Google

nicht, wie schon der Umstand beweist, daß dem Trauerspiel im November 1863 der Schillerpreis zuerkannt wurde. Das war die letzte kurze Lebensfreude des Dichters, der viel Schweres erduldet hatte; bald nach diesem frohen Ereignis starb er (13. Dez. 1863). Man kann von dem Dichter mit Horaz sagen: multa tulit puer, sudavit et alsit. Aber auch von ihm gilt das Per aspera ad astra. Ja, das ist wahr; Hebbel war ein gotthegnadeter Dichter, und gewiß wird sein großes Werk, die Nibelungen, nie vergessen werden. Aber es scheint dem Ref. doch etwas zu viel gesagt, wenn es im Vorwort heißt: unter allen deutschen Dramen sei keins, das für die höheren Schulen wertvoller wäre und darum eher eine Stelle in ihrem Lehrplan verdiente als Hebbels Nibelungen, und wenn der Hsgb. behauptet, Hebbel sei ohne Zweifel der tiefste und kraftvollste Poet seit Goethe gewesen.

Jahnkes Arbeit ist ohne Frage tüchtig und, wie dem Ref. scheint, eine der besten Ausgaben, die in der Sammlung von Kuenen und Evers erschienen sind.

Zunächst wird der erste Teil: Der gehörnte Siegfried, besprochen. Sehr gut weist der Hsgb. im 3. Auftritt auf Schillers Tell IV 1, Jungfrau von Orleans V 11 und Goethes Götz III hin. Er will damit motivieren, daß der Wettkampf, der auf der Bühne schwer darzustellen ist, durch das Gespräch der Frauen vorgeführt wird. Es ist das Kampfspiel gemeint, welches zwischen Siegfried und den Burgunden stattfindet. Sodann wird Siegfrieds Tod behandelt. Hier hat der Dichter neben Brunhilde die Frigga gestellt und erklärt durch ihren Einfluß vieles, was uns sonst in Brunhildens Benehmen unklar bleiben würde. Der dritte Teil heißt: Kriemhilds Rache. Jahnke faßt S. 71 den Inhalt des Stückes so zusammen: „Mitleidslos hat Kriemhild den Kampf gegen die Burgunden zu Ende führen lassen. Nicht Rüdegers Flehen, nicht das Schicksal ihrer Brüder hat sie gerührt. Hagen in ihre Gewalt zu bekommen, ist ihr einziges Ziel gewesen. Endlich gelingt ihr das durch Dietrichs überlegene Kraft. Aber Hagens Geist ist unbezwungen. Noch einmal überlistet er die Königin und reizt sie dadurch, ihm das Haupt abzuschlagen. Gleich darauf fällt sie selbst von Hildebrands Hand. Und müde der Herrschaft bittet Etzel Dietrich, ihm die Last abzunehmen. So ist erfüllt, was Dietrich vorausgesagt hatte. Die alte Zeit mit der ungezügelten Betätigung des eignen Willens ist in ein blutiges Grab gesunken, und eine neue Zeit beginnt, in der die Liebe herrschen soll, die demütige Ergebung des Menschenwillens in den Willen Gottes". Ganz vortrefflich. Zum Schluß folgen Erläuterungen und Anmerkungen und ein kurzer Überblick über Gang, Zeit und Ort der Handlung.

Besonders gut ist der 4 Abschnitt: Der tragische Gehalt der Dichtung. Der 5. Abschnitt bespricht den weltgeschichtlichen Hintergrund: Christentum und Heidentum. Jahnke betont, daß der Dichter immer darauf hinweise, es handle sich um eine Zeit des

Digitized by Google

Uberganges, in der zwei Weltanschauungen miteinander um die Herrschaft ringen. Wir billigen vollkommen den 6. Abschnitt: Die Charaktere. Im folgenden führt Jahnke die hauptsächlichsten Abweichungen der Dichtung von dem Nibelungenliede an und hebt besonders hervor, daß der Dichter die Charaktere „vertieft" hat. Zu den übrigen Abschnitten ist nichts weiter zu bemerken.

Da die Arbeit eine durchweg tüchtige ist, so unterlassen wir es, kleine Mängel hervorzuheben, die uns hier und da aufgestoßen sind. Wir wünschen von Herzen, daß dieses lobenswerte Werk eine weite Verbreitung finde.

Groß-Lichterfelde. R. Foß.

---

**Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch zu den Prosaikern Cicero, Caesar, Sallust, Nepos, Livius, Curtius, Plinius d. J. (Briefe), Quintilian (10. Buch), Tacitus, Sueton, Justin, Aurelius Victor, Eutrop und zu den Dichtern Plautus, Terenz, Catull, Virgil, Horaz, Tibull, Properz, Ovid und Phaedrus von F. A. Heinichen. Siebente, verbesserte Auflage, bearbeitet von C. Wagener. Leipzig und Berlin 1903, B. G. Teubner. 937 S. Lex.-8. geb. 7,50 ℳ.**

Eine neue Auflage des bewährten Schulwörterbuches bedarf eigentlich kaum noch der Empfehlung. So sehr hat es sich in jeder Hinsicht als den Bedürfnissen des Schülers angepaßt erwiesen. Und die Bearbeitung, die Wagener, eine Autorität auf dem Gebiete der lateinischen Grammatik und Lexikographie, dem Werke Heinichens gewidmet hat, ist seiner Brauchbarkeit um so förderlicher gewesen, als Wagener selbst noch im praktischen Schulleben steht und im eignen Unterricht den Maßstab für die Erweiterung oder die Einschränkung des in dem Lexikon niedergelegten Stoffes finden kann. Diese unausgesetzte Überwachung spürt man nicht nur in einer sehr großen Zahl von Verbesserungen der Artikel, die über Realien der Schulschriftsteller Aufschluß geben, sondern namentlich in der Aufnahme von Wörtern, die erst durch die Konjekturalkritik der letzten Jahre in den Text der Autoren hineingekommen sind. Es sei hier nur an die unanfechtbare Lesart haedilia (Weiterbildung von haedus) bei Hor. carm. 1, 17, 9 erinnert, die Wagener selbst ermittelte, an die Erklärung von hodie tricensima sabbata Hor. sat. 1, 9, 69, an die Einsetzung des in der guten Zeit allein üblichen Gen. Plur. mensum von mensis u. a., die Erklärung der Bedeutung zusammengesetzter Wörter wie perfidus, periurus, an die Aufnahme der Form aeditimus neben aedituus u. a. Den Gedanken, die auf Plautus bezüglichen Artikel des Wörterbuchs zu streichen, hat der Bearbeiter wie für die sechste so auch für die neue Ausgabe mit Rücksicht darauf fallen lassen, daß das Buch auch nach der Schulzeit noch gern benutzt wird. Wir meinen jedoch, daß Plautus unter keinen Umständen aus dem Schulwörterbuch verschwinden darf, nicht nur weil es noch genug Anstalten gibt, die für Plautus-

Digitized by Google

lektüre einige Zeit erübrigen, und weil es bald wieder mehr geben wird — wir hoffen es —, die ihren Schülern (wenn auch nur durch Privatlektüre) die Kenntnis wenigstens eines der Werke des römischen Komödiendichters vermitteln, sondern weil wir es auch vom praktischen Standpunkte aus für unzweckmäßig halten, daß ein Werk, welches nicht alle Jahre neu aufgelegt wird, den „veränderlichen" Lehrplänen gar zu sehr nachgibt.

Bremen. L. Koch.

---

1) Hermann Menge, Taschenwörterbuch der lateinischen und deutschen Sprache. Teil I: Lateinisch-Deutsch. Berlin, Langenscheidtsche Verlagsbuchhandlung. VII u. 390 S. 8. 2 *M*.

2) Hermann Menge, Taschenwörterbuch der griechischen und deutschen Sprache. Teil I: Griechisch-Deutsch. Berlin, Langenscheidtsche Verlagsbuchhandlung. VII u. 540 S. 8. 2 *M*.

Die beiden augenfälligsten und für Lexika besonders wichtigen Vorzüge der Handlichkeit und eines überaus scharfen und darum trotz der kleinen Typen sehr deutlichen Druckes sichern auch diesen Langenscheidtschen Taschenwörterbüchern die Anerkennung, die die neusprachlichen Lexika des rühmlich bekannten Verlags schon lange und allgemein gefunden haben. Mehr als diese werden die Wörterbücher der alten Sprachen mit der Benutzung der Schule rechnen müssen; deshalb soll untersucht werden, ob sie trotz ihres geringen Umfanges für die Bedürfnisse des klassischen Unterrichts ausreichen. In beiden Wörterbüchern ist der Wortschatz in solcher Vollständigkeit verarbeitet worden, daß die Schullektüre in dem heute üblichen Umfange wohl nirgends zu kurz kommt. Ebenso reichhaltig werden die Bedeutungen der Vokabeln angegeben, und kaum dürften auch seltnere Begriffsfärbungen der Wörter, die im Deutschen einen besonderen Ausdruck verlangen, bei den Schulautoren unberücksichtigt geblieben sein. Die auffallende Raumersparnis, wenn man sie auch mit den schon gekürzten Schulwörterbüchern vergleicht, erreicht der Verfasser durch Verzicht auf die üblichen Belegstellen und durch eine ebenso knappe wie übersichtliche Ordnung und Anführung der Bedeutungen. Daß die Beispiele, wie sie die Lexika bei den einzelnen Ausdrücken und Verbindungen zitieren, ganz fehlen, bedeutet keinen Verlust für den Gebrauch des Wörterbuchs bei der Präparation. Denn welcher Schüler nimmt sich die Zeit, beim Aufschlagen einer Vokabel die angeführten Zitate zu übersetzen, und welchen Nutzen sollte ihm auch diese Mühe bringen? Ein wesentlicher Vorteil vielmehr ist die zusammenhängende Angabe der Bedeutungen, die, durch Zahlen und Buchstaben geschieden, nicht minder schnell dem Auge entgegentritt als sie das Verständnis erleichtert. Genügt aber das Taschenwörterbuch für die Präparation auf die Schullektüre, so kommt dem Schüler der nicht gering anzuschlagende Vorzug der bequemen mechanischen Handhabung des

Digitized by Google

Büchleins zugute, die ihm kostbare Zeit und unnütze Mühe erspart.

Sein Geschick als Lexikograph zeigt der Verfasser durch häufige und angemessene Anwendung von Abkürzungen; in dem lateinischen Wörterbuche hat er noch einige Zeichen für gewisse termini eingeführt, um sie schon äußerlich als militärisch und der Musik, der Marine und dem Pflanzenreich zugehörig zu kennzeichnen. Damit scheint fast zu viel geboten; denn in den seltensten Fällen tritt nicht durch die einfache deutsche Übersetzung auch die Bedeutung des Worts hinreichend deutlich zutage. Bedenken aber muß der Gebrauch zweier besonderer Zeichen erregen, des Sterns für poetische und unklassische Formen und Konstruktionen und des Komets für seltene Ausdrücke und Verbindungen. Zunächst fällt die Trennung auf; denn seltene und unklassische Ausdrücke fallen häufig zusammen. So erklärt der Verfasser (Vorw. VI) selbst, daß solche Konstruktionen, die bei Klassikern als nicht nachahmenswerte Singularitäten vorkommen, durch ein Sternchen (das soll aber das Zeichen für poetische und unklassische Ausdrücke sein) kenntlich gemacht werden. Überhaupt ist eine derartige Scheidung des sogenannten klassischen Lateins in einem Wörterbuch nicht an der Stelle und am wenigsten hier angebracht, wo auf die Belegstellen verzichtet werden mußte. Sie kann in Willkür ausarten und leicht zu Inkonsequenzen führen, was an einigen Beispielen gezeigt werden mag. Viele Wörter sind nur bei nachklassischen Autoren zu belegen, die man doch niemals als unklassisch bezeichnen wird, z. B. ematuresco, emiror, ennubo, expavesco, coalesco u. a. Weshalb aber werden dann als nicht nachahmenswert zurückgewiesen Formen und Verbindungen wie laurus nach der 4. Deklin., demereo statt demereor, assistere c. dat., defendere alqd ab alqo, iubeo ut usw., die doch ebensogut geschützt sind? Oder wie soll z. B. die Konstruktion expavesco ad alqd den Vorzug vor der als unklassisch oder selten bezeichneten Verbindung expavesco alqm verdienen? Bei dem Simplex paveo wird der Unterschied nicht gemacht; beide Konstruktionen gehören dem silbernen Latein an, und der Akk. ist bei diesem Verb mindestens ebenso häufig als der intransitive Gebrauch. Um so weniger ist diese ängstliche Betonung des klassischen Ausdrucks zu verstehen, als die Herrschaft des Ciceronianismus in der Schule zum Glück entweder überwunden oder stark im Rückgange begriffen ist. Die noch vor nicht zu langer Zeit unmögliche Forderung, daß das Schullatein ein Niederschlag der Lektüre sein soll, wird kaum noch ernstlichem Widerspruch begegnen. Darum ist auch die sorgfältige und mühevolle Trennung der nachciceronianischen Konstruktionen z. B. des Dat. statt ad oder in c. accus., des Gen. bei Adjekt., des Infin. statt des Konj. mit ut in dem Taschenwörterbuche zum mindesten überflüssig. Sie kann aber im übrigen seinen Wert nicht beeinträchtigen und

Digitized by Google

wird den Schüler bei der Präparation kaum stören, da er, mit ciceronianischem Purismus nicht mehr behelligt, die Hinweise durch die Zeichen nicht zu beachten braucht. Jedenfalls können die Taschenwörterbücher als sorgfältig gearbeitete und sehr bequeme Hilfsmittel für den klassischen Unterricht empfohlen werden.

Rastenburg. G. von Kobilinski.

---

Friedrich Cauer, Ciceros politisches Denken, ein Versuch. Berlin 1903, Weidmannsche Buchhandlung. 148 S. 8. 3,60 *M.*

Es ist dankbar zu begrüßen, daß die Ciceroforschung, die durch den Kampf um das Griechische zeitweilig in den Hintergrund gedrängt worden war, wiederum rüstig aufgenommen wird, und dieser Dank ist um so wärmer, je gründlicher und ansprechender der Versuch ausgefallen ist. Das ist hier in der Tat der Fall; wir erkennen die Gediegenheit der Untersuchung, die Strenge der Beweisführung, die Anmut der Sprache und besonders der Polemik freudig an. Und dieser Anerkennung soll es keinen Abbruch tun, wenn wir den Ausführungen des Verf. mehrfach zweifelnd gegenüberstehen. Sein Buch stellt sich im ganzen als eine Reaktion gegen die Bewegung dar, die etwa seit 1890 für den Cicero redivivus gegen die Auffassung Drumann-Mommsens siegreich vorgedrungen ist. Cauer prüft noch einmal mit großer Ruhe und Sorgfalt Ciceros philosophisches und historisches Ideal, er beleuchtet die praktischen Konsequenzen und sein Verhalten gegenüber den Tatsachen und Mächten seiner Zeit. Er stellt fest, daß Cicero die Begriffe Recht, Sitte und Moral stets durcheinander gewirrt hat und in Wahrheit einem aufgeklärten und klug berechnenden Egoismus gefolgt ist. Er analysiert das Ideal der gemischten Verfassung, das Cicero im Anschluß an Polybius in der Scipionenzeit verwirklicht erblickte, und sieht auch hier nur unklare und engherzige Vorstellungen. Seine praktische Politik charakterisiert er als selbstsüchtige Verteidigung der jeweiligen Besitzverhältnisse und völlige Verständnislosigkeit für die Notwendigkeit und Möglichkeit sozialer Reformpolitik. Der Schluß lautet: Es fehlte ihm nicht an politischer Ansicht und Absicht, um so mehr aber an Einsicht. Ihm fehlte der Gedanke der Entwicklung. Darum haben Drumann-Mommsen ein gutes Werk getan, als sie die vergötternde Verehrung Ciceros zerstörten, wenn sie auch über das Ziel hinausschossen. Aber auch die modernen Ciceroretter (Verf. nennt Schneidewin, O. E. Schmidt und Zielinski) tun unrecht, wenn sie den Cicerokultus neu beleben wollen. Die Griechen haben Cicero verdrängt; doch ist dieser bei psychologischer Erklärung und Betrachtungsweise sehr wohl in der Schule zu verwerten, vor allem die Briefe und rhetorischen Schriften, aber mit Vorsicht auch die philosophischen und mit starker Beschränkung die Reden. Diese positiven Vorschläge bringt Verf.

Digitized by Google

in einem Vortrag, dessen Inhalt im Humanistischen Gymnasium 1903 Heft 3 wiedergegeben ist.

So der Verf., der seine Ausführungen reichlich mit Belegen sichert, über die auch ein sorgfältiges Register Auskunft gibt. Was hat er uns eigentlich Neues gelehrt? Wir haben in unsrer „Geschichte der römischen Litteratur" (Berlin 1894) S. 128 unser Gesamturteil über Cicero in den Satz zusammengefaßt: „Ein liebenswerter Mensch, ein reichbegabter Meister des Worts, der durch Glück und Unglück aus seinem Kreise ins politische Leben verschlagen war, ist Cicero kein Staatsmann oder Feldherr gewesen, aber, was mehr ist, ein Lehrer seines Volkes, ein Wohltäter der Menschheit —". Hat Cauer nach der negativen Seite hin etwas anderes gesagt? Auch wir glauben, daß der Staatsmann Cicero zwar zu verstehen und zu entschuldigen, aber nicht zu retten ist, auch nicht durch den Hinweis auf Bismarcks Realpolitik. Aber im einzelnen haben wir oft Gelegenheit, dem Verfasser, dessen Gesamtauffassung wir teilen, nachdrücklich zu widersprechen. Und zwar glauben wir in seiner Beweisführung mehrfach einen methodischen Fehler zu entdecken, die Anlegung eines falschen Maßstabes. Mit den Kategorien einer abstrakten Politik und Ethik geht er dem Ärmsten zu Leibe und wundert sich, daß er so übel besteht. Und doch soll eine jede historische Persönlichkeit aus ihrer Zeit heraus verstanden und erklärt werden. Cicero bezeugt Geringschätzung der Lohnarbeit (S. 53). Aber Cauer muß selbst zugeben, daß Plato und Aristoteles in derselben Anschauung befangen sind; er hätte auch den Grund angeben sollen, die Einrichtung der Sklaverei, die zu allen Zeiten die Arbeit unehrlich gemacht hat. Es ist billig, sub specie aeterni die Verurteilung der τελῶναι durch Cicero zu rügen. Auch gegen die Sklaverei hat Cicero sich nicht erklärt (S. 61). Gewiß, er war eben ein Kind seiner Zeit, aber er ist seinen Sklaven stets ein gütiger Herr gewesen, und das 16. Buch der Generalkorrespondenz legt für seine echte Humanität ein leuchtendes Zeugnis ab. Doch der Verf. wird in diesem Urteil wieder die Kundgebung eines „warmen Herzens" sehen (S. 140). Wir meinen, daß ein Lehrer oder Erklärer Ciceros der Wärme nicht entbehren soll, wenn er sich auch von blinder Bewunderung fern halten muß. Cauer ist im Gegenteil zu kühl; er soll es sein bei seiner Untersuchung, nicht bei der Beurteilung. Der Anatom wird die Leiche, die er zerlegt, nicht lieben, der Historiker soll dem Menschen, dem er seine Arbeit widmet, „aufrichtige Wertschätzung" entgegenbringen; denn so grundschlecht ist keine geschichtliche Persönlichkeit, daß ihr nicht sympathische Seiten abzugewinnen wären. Aber Cauer beurteilt den Ethiker wie den Politiker Cicero nach dem Maßstabe Kants und spart nicht harte Worte. Welcher Ethiker würde wohl bestehen, wenn sein Leben nach seinen Lehren beurteilt würde? Nur in einem deckte sich beides, in

Digitized by Google

Jesus Christus. Aber das Grundgesetz menschlicher Schwäche muß den übrigen als Entschuldigung oder doch als Erklärung zugebilligt werden. Cicero identifizierte sich und sein Wohl mit der Politik, die er verteidigte; er setzte, wie Cauer richtig betont, persönliche Gegensätze an Stelle der sachlichen und prinzipiellen. Aber hat nicht auch der Politiker, der ihm am meisten diametral gegenüberstand, Bismarck, Persönliches und Sachliches so oft vermengt? Es ist wiederum sehr wohlfeil, und dem Verf. ist dies auch nicht entgangen, von der stillen Schreibstube aus die Einseitigkeit und Parteilichkeit praktischer Staatsmänner zu verurteilen. Zu verschiedenen Malen hat doch selbst Cicero seine Sache gar nicht so schlecht gemacht, und diesen Seiten seines politischen Lebens wird Verf. nicht ganz gerecht. Und von dem Rest gilt das Wort: „Er sieht den Menschen in des Lebens Drang Und wälzt die größere Hälfte seiner Schuld Den unglückseligen Gestirnen zu". Aber im Grunde genommen ist, die Frage nach Ciceros Wert für die Gegenwart bereits beantwortet, und es dürfte Zeit sein, die Akten zu schließen. Am feinsten und treffendsten hat wohl Eduard Schwartz (Charakterköpfe aus der antiken Literatur) soeben die communis opinio aller Urteilsfähigen zum Ausdruck gebracht, nicht in der Sache von Cauer abweichend, wohl aber in der Form und im Tone. Eine neue und wichtige Aufgabe ist den Forschern wie den Schulmännern gestellt. Nachdem Zielinski mit genialer Schärfe die Bedeutung Ciceros für die Vergangenheit skizziert hat, ist nunmehr die Frage zu beantworten, was er für uns und unsere Zeit bedeutet. Was er nicht bedeutet, hat Cauer noch einmal mit großer Sorgfalt, wenn auch nicht ohne Schärfe festgestellt. Was er bedeutet, hat O. Weißenfels in seinem längst nicht genug gewürdigten Buche „Cicero als Schulschriftsteller" nahe gelegt. Seinen Weisungen gilt es zu folgen und das aus Ciceros Schriften durch Auswahl und Erklärung herauszuheben, was für die Erziehung unsrer Jugend geeignet ist. Sein reines Bildungsstreben, seine aufrichtige Liebe zu Hellas' Geistesschätzen wie zu Roms Geistesbildung ist der Rechtstitel, auf den auch fernerhin Cicero den Ehrenplatz im Lehrplan unserer Gymnasien einnehmen wird.

Marburg. Friedrich Aly.

---

P. Wesener, Griechisches Lesebuch für den Anfangsunterricht. Leipzig und Berlin 1903, B. G. Teubner. II u. 88 S. 8. 1,40 *M*.

Wenn Schüler auch erst in einem späteren Zeitpunkt als U III das Griechische beginnen, so müssen sie doch in der Reifeprüfung den Anforderungen der Lehrpläne genügen. Das Verständnis eines Schriftstellers wird durch das Maß der Kenntnisse in der Grammatik bestimmt. Wenn das Fortschreiten in der Lektüre nicht ein zu langsames Tempo einschlagen soll, muß die Formenlehre sicher eingeprägt sein. Die Befestigung dieses gram-

Digitized by Google

matischen Abschnitts erfolgt durch häufiges Bilden der Nominal- und Verbalformen und durch häufige Übungen im Übersetzen aus dem Deutschen.

Da die oben bezeichneten Schüler für die Bewältigung der griechischen Lehraufgaben eine kürzere Zeit als andere zur Verfügung haben, so wird man darauf bedacht sein müssen, daß die für die Übersetzungsübungen bestimmte Zeit recht ausgenutzt werde. Dies geschieht am besten, wenn der Übersetzungsstoff gedruckt vorliegt.

Infolge dieser Erwägungen kann ich es mir nicht recht denken, daß Lehranstalten dieser Art „auf den Gebrauch gedruckter Vorlagen für das Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische verzichten" sollten. In meiner Ansicht bestärkt mich das für das Goethe-Gymnasium in Frankfurt a. M. bestimmte Hilfsbuch von Bruhn; es enthält auch deutsche Vorlagen.

Weseners Lesebuch enthält keine derartigen Vorlagen, und das halte ich für einen Mangel. Im übrigen ist der Inhalt der griechischen Lesestücke fesselnd und die grammatischen Formen sind dem üblichen Gange der grammatischen Unterweisung angepaßt.

Auf den griechischen Ausdruck dürfte bei einer Neubearbeitung mehr zu achten sein. S. 5, Z. 20 v. o. heißt es besser *οἱ δ' ἐκ τοῦ ἵππου ἐκβαίνουσι* für *οἱ δ' ἐν τῷ ἵππῳ ἐκβαίνουσι*, S. 6, Z. 4 v. u. *τοὺς ἐκ Ταρτάρου ἀδελφοὺς ἀνάγουσι* für *ἐν Ταρτάρῳ*.

An Druckfehlern sind mir aufgestoßen: S. 5, Z. 13 v. o. *καταχείειν* für *καταχαίειν*. S. 6, Z. 9 v. o. *μεθ' οὗ* für *μετ' οὗ* und S. 33, Z. 17 v. u. *καθάρας* für *καθήρας*.

Bartenstein Gotthold Sachse.

---

Griechische Lyriker in Auswahl, für den Schulgebrauch herausgegeben von A. Biese. Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. Leipzig 1902, G. Freytag. Erster Teil: Text, VIII u. 104 S. kl. 8. geb. 1,20 *M*. Zweiter Teil: Einleitung und Erläuterungen, 100 S. kl. 8. geb. 1,20 *M*.

Die zweite Auflage dieser Auswahl aus den griechischen Lyrikern erscheint zur rechten Zeit. Ist doch durch die Lehrpläne vom Jahre 1901 der Kreis der griechischen Schullektüre in liberalster Weise erweitert worden. Ja geeignete Proben aus der griechischen Lyrik werden ausdrücklich für die Primalektüre empfohlen. Es kommt diese Auswahl, die weder zu dürftig noch trotz der großen Mannigfaltigkeit des Gebotenen überreich zu nennen ist, also einem wirklichen Bedürfnis entgegen. Gegen die erste ist sie um ein geringes erweitert.

Im Vorwort und in der Einleitung hat der Herausgeber selbst mit der ihm eigenen Wärme das Lob der griechischen Lyrik gesungen. Er weist darauf hin, daß sie sich ebenso für den ge-

Digitized by Google

schichtlichen wie für den deutschen und den lateinischen Unterricht fruchtbar machen läßt. Zugleich ist die Lyrik in seinen Augen der treueste Spiegel des Empfindens eines Volkes. In einer für Lehrer wie für Schüler gleich einladenden Weise hat er die einzelnen Dichter, von denen seine Auswahl Proben bringt, in der verhältnismäßig umfangreichen Einleitung charakterisiert. Es ist selbstverständlich, daß, wer wie Biese auch auf dem Gebiete der modernen Lyrik zu Hause ist, bei allen passenden Gelegenheiten, die Alten erklärend, mit interessanten und lehrreichen Parallelen aufzuwarten weiß. Doch sind es nirgends bloße Zitate. Sokrates sagt in Platos Phädrus von Isokrates, es sei in seiner Anlage *φιλοσοφία τις*. In Anlehnung an dieses Urteil könnte man von Biese sagen: Est in eius animo poesis quaedam. Das gibt seiner Einleitung und seinem Kommentar etwas in gutem Sinne Jugendliches. Ein zweiter Orpheus, wird er auch die Klötze und wilden Tiere durch seine zauberischen Klänge herbeilocken und festhalten.

Zunächst verdienen die griechischen Elegiker in der Schule zugelassen zu werden, um so mehr als ihr Dialekt dem Schüler nicht die geringsten Schwierigkeiten bietet. Ist ihre Sprache ja doch die Homers, was mit Bieses Worten ausgedrückt so lautet: „Traulich umklingen uns die Töne aus den Homerischen Gedichten, deren Bilder und Gleichnisse und feststehende Wendungen wie Goldfäden das Gewebe der epischen Dichtungen durchziehen". Die zweite Stelle möchte dem Epigramm einzuräumen sein. Ist die geistreiche Anmut des griechischen Epigramms doch vorbildlich für die modernen Literaturen geworden. In der eigentlichen Lyrik freilich sind die Griechen weit von den Modernen übertroffen worden. Neben dem Reichtum, neben der Tiefe, Innigkeit, Mannigfaltigkeit der deutschen Lyrik werden die Trümmer der griechischen melischen Poesie den Eindruck einer ärmlichen Harmlosigkeit machen. Auch von ihrer chorischen Poesie wird man sich keine recht beseligende Wirkung versprechen dürfen, solange der Schüler sich mit mühseligster Langsamkeit den Sinn des in so hoch potenzierter Sprache Gesagten zusammenbuchstabieren muß. Immerhin aber sind die Proben, die sich davon in dieser Sammlung finden, mit Dank hinzunehmen. Auch diese Gattung ist ja von unseren großen deutschen Dichtern mit einem wahrhaft durchschlagenden Erfolge kultiviert worden, wenn diese natürlich auch nicht in kunstvollen Rhythmen und kunstvollem Strophenbau mit den Griechen haben wetteifern können. Übrigens ist es auch zur Belebung der Horazlektüre wünschenswert, die griechische chorische Poesie in dem bescheidenen Umfange etwa zu behandeln, den ihr diese Sammlung einräumt. Von den anmutig tändelnden Anakreonteen aber hätte der Verf. dreist noch mehr bieten können. Diese pflegen von den Schülern mit sichtlichem Behagen gelesen zu werden. — Alles in allem wird man

Digitized by Google

gestehen müssen, daß der Verf. durch seine Auswahl wie durch die Art seiner Darbietung sich die Schule zu Dank verpflichtet hat.

Gr. Lichterfelde bei Berlin. O. Weißenfels.

---

O. Boerner, Bemerkungen zur Methode des neusprachlichen Unterrichts. Leipzig 1903, B. G. Teubner. 59 S. 8. 0,60 *M.*

Der Verf. gibt eine Begleitschrift zu seinen Lehrbüchern und bemüht sich darzulegen, daß er die „vermittelnde" Methode vertrete. B. hat „ein Scherflein zur Verbesserung unserer neusprachlichen Lehrweisen beitragen wollen", aber er „kann und will nichts Neues und Abschließendes bieten"! Warum diese Schüchternheit? Worin soll dann die Verbesserung liegen? Neues haben wir allerdings übergenug, aber gerade deshalb tut ein Abschluß sehr not. Von einem Verfasser weit verbreiteter Schulbücher, der seit 11 Jahren beim Unterricht ein Tagebuch geführt hat, sollte man denken, daß er in der Lage wäre, „Abschließendes" zu bringen. B. betont sehr nachdrücklich, daß er seine Methode selbständig gefunden und entwickelt habe; aber siehe da! eine „eigene Fügung" wollte es, daß sich seine Ansichten später mit den neuen Lehrplänen im besten Einklang befanden. Er glaubte abseits zu schwimmen und befand sich in dem großen Strome der Reformbewegung.

B. hat als Student „ein gewisses Gefühl der Beschämung" empfunden, weil er trotz guter Vorbereitung anfangs kaum imstande war, an der alltäglichen Unterhaltung in einer französischen Familie teilzunehmen. Jenes Gefühl der Beschämung war überflüssig; denn es entsprang aus der durchaus natürlichen Tatsache, daß der Anfänger im Ausland immer Mühe hat, einem Gespräch zu folgen. Die Schwierigkeit liegt dabei weniger in dem Mangel des Wortschatzes, den man sich durch Vorbereitung aneignen kann, als in der mangelnden Geübtheit des Ohres, das sich erst an den Klang der Sprache im alltäglichen Verkehr gewöhnen muß. Da läßt man sich leichter gehen und spricht oft nachlässig. Die Artikulation ist also unvollkommener, und die einzelnen Lautgruppen werden mehr abgerundet. Die leichte Anmut eines vertraulichen Gesprächs beruht zum großen Teil auf solcher Nachlässigkeit, dagegen pflegt man z. B. bei erregter Debatte oder in einem öffentlichen Vortrage scharf zu artikulieren. Daher brauchte sich B. nicht zu wundern, daß er den Vorlesungen der Professoren leicht folgen konnte, während sein Können im häuslichen Kreise versagte. Es war ein Irrtum, wenn er aus diesem Versagen die unbedingte Notwendigkeit folgerte, daß man in der Auswahl des Wortschatzes für unsere Schulbücher „gründlich Umkehr halten" müsse, zumal da nur eine kleine Minderzahl unserer Schüler Gelegenheit hat, den Wortschatz des täglichen Lebens praktisch zu verwerten.

Digitized by Google

Nachdem B. im Lehramt die alte grammatische Methode und die „gleich alte, sogenannte Anschauungsmethode" erprobt hatte, kam er zu der Überzeugung, daß der goldene Mittelweg auch hier der beste sei, und beschloß ein Lehrbuch zu verfassen, in dem Grammatik und Sprechfertigkeit gleichberechtigt sein sollten. In der Tat aber hatte die Sprechfertigkeit einen Vorzug. Sie wurde die Grundlage, auf der sich das Lehrbuch aufbaute, weil B. die Schüler vor den „niederdrückenden Erfahrungen" bewahren wollte, die er selbst im Ausland gemacht hatte, ohne zu bedenken, daß die meisten solche Bewahrung gar nicht nötig haben. Somit beruht der Plan seines Unterrichtswerkes auf einem doppelten Irrtum, und die Reform des neusprachlichen Unterrichts, die B. für sich betrieb, war übertrieben, weil er auf den Wortschatz des alltäglichen Lebens zu viel Wert legte. Wenn B. auch die radikale Reform nachdrücklich und wiederholt weit von sich weist, so läßt sich doch eine gewisse Verwandtschaft zwischen ihm und ihr nicht verkennen.

Die Bezeichnung „neue Methode", welche B. als unzutreffend zurückweist (S. 5) und bald darauf harmlos selbst gebraucht (S. 8), hat relativ eine gewisse Berechtigung, insofern man sie der alten grammatischen Methode entgegengestellt hat, und jeder weiß, was damit gemeint ist. Durch unnötigen Wortstreit wird die Klarheit nicht gefördert. Was man aber unter „vermittelnder" Methode zu verstehen hat, wird bald niemand mehr wissen. Unter dieser Fahne drängt sich gegenwärtig alles zusammen, und es wird vielleicht nötig werden, konservative und fortschrittliche „Vermittler" zu unterscheiden; denn zwischen G. Ploetz und O. Boerner ist eine weite Kluft.

Im einzelnen kann man B. oft zustimmen, namentlich wenn er gewisse Übertreibungen der Reform zurückweist, wie z. B. phonetische Lauttafeln und Transskriptionen ganzer Texte, das Verzichten auf ein grammatisches Lehrbuch und den vollständigen Ausschluß der Muttersprache im Unterricht. Aber er ist doch selbst von ähnlichen Übertreibungen nicht frei. Dahin gehört neben der Überschätzung der Sprechfähigkeit die Geringschätzung der schriftlichen Arbeiten, durch die „dem lebendigen Betrieb der lebenden Sprache zahlreiche Stunden verloren gehen", die Verwerfung der Formenextemporalien sowie des Vokabellernens und des Überhörens nach alter Art, das er doch selbst als schnellere Kontrolle anerkennen muß, ferner die ungeheure Menge des dargebotenen Sprachstoffes. Daß dieser an Gymnasien beschränkt werden müsse, wird nirgends ausgesprochen. Aber auch an realen Anstalten wird es schwer sein, neben Grammatik und Lektüre den Stoff zu verarbeiten, den B. für die Sprechübungen bietet (S. 19).

Auch wenn man sachlich nicht viel gegen B. einzuwenden hat, machen seine „Bemerkungen" doch keinen günstigen Ein-

Digitized by Google

druck, weil sie nicht straff durchdacht und nicht klar geordnet sind. Daher finden sich Wiederholungen und Weitschweifigkeiten. Über Chorlesen und Singen wird im 4. Kapitel „Lektüre" ausführlich gesprochen. Unangenehm wirkt auch das allzu ängstliche Bestreben, mit den bestehenden Lehrplänen übereinzustimmen. Dadurch gerät B. sogar in Widerspruch mit sich selbst, indem er mit den Lehrplänen für die sächsischen Realgymnasien davor warnt, daß die Schüler in die Alltäglichkeiten des französischen Lebens eingeführt werden. Jedermann weiß, daß Lehrpläne nicht für die Ewigkeit bestimmt sind und daß sie Mängel haben können. Wenn solche von berufenen Fachleuten durch sachliche Kritik dargelegt werden, so kann das im allgemeinen Interesse nur erwünscht sein, zumal jetzt, wo der neusprachliche Unterricht eine Mauserung durchmacht und wo von einsichtsvollen Männern sogar vor zu wörtlicher Befolgung der Vorschriften gewarnt wird.

Seltsam berührt es, wenn B. in den „Bemerkungen" sein Französisches Lesebuch empfiehlt (S. 34), oder wenn er sich beklagt (S. 22), daß manche Lehrer, die nach Ploetz unterrichten, „die Sprechübungen nach den Conversations in Boerners (!) Lehrbüchern betreiben, ohne den Schülern die Quelle zu nennen".

Schließlich ist zu bemerken, daß der deutsche Stil des Verf. vielfach einen bedenklichen Mangel an sorgfältiger Arbeit und logischer Klarheit zeigt. Seine Schrift erscheint nicht als der Niederschlag elfjährigen Nachdenkens, sondern als eine Sammlung flüchtig geschriebener, nicht ausgereifter Gedanken.

Torgau. F. Baumann.

---

Règne de Louis XIV. Aus Histoire de France par Victor Duruy. Für den Schulgebrauch bearbeitet von Ludwig Klinger. (Perthes' Schulausgaben englischer und französischer Schriftsteller.) Gotha 1903, F. A. Perthes. VIII u. 148 S. kl. 8. geb. 1,80 ℳ. Wörterbuch dazu 0,40 ℳ.

Das gleiche Werk ist schon 1888 von M. Hartmann für die Kollektion Friedberg und Mode bearbeitet und herausgegeben worden. Die Neubearbeitung Klingers ist aber nichtsdestoweniger verdienstlich. Der Bearbeiter hat sich bei der Fülle des Stoffes weise Beschränkung auferlegt und nicht mehr geboten, als im Laufe eines Halbjahres bei planmäßiger Stundenzahl bewältigt werden kann. Trotzdem hätte ich den *Révolution en Angleterre* betitelten Abschnitt an des Bearbeiters Stelle nicht weggelassen; denn die folgenden Abschnitte (Klinger S. 59 ff.) werden ohne die Auslassung nicht ganz verständlich. Einen Vorzug bilden die 43 Seiten Anmerkungen am Schluß der Ausgabe. Die beigegebene Karte ist übersichtlich, die genealogische Tabelle gleichfalls. Klinger will das Buch auf der Oberstufe verwendet wissen. Ich würde es unter allen Umständen in der Untersekunda lesen lassen, und



Digitized by Google

zwar als Vorbereitung für die Lektüre klassischer Dramen. Die einfache Darstellungsweise Duruys eignet sich meines Erachtens vorzüglich für diese Klasse. Die äußere Ausstattung der Ausgabe, Einband, Papier und Druck, machen einen guten Eindruck. Druckfehler sind mir nicht aufgefallen.

London. Paul Kupka.

---

1) Emil Rasche, Produktion und Handel mit besonderer Berücksichtigung der Verhältnisse des Deutschen Reiches. Materialien zu einer vaterländischen Kultur- und Wirtschaftsgeographie. Leipzig und Frankfurt a. M. (ohne Jahreszahl), Kesselringsche Hofbuchhandlung (E. v. Mayer). IV u. 86 S. 8. 1,20 *M*.

Es gewährt mir eine gewisse Beruhigung, daß ich hier nicht wieder ein Buch zu besprechen habe, das dem Geschichtsunterricht neuen Lehrstoff zuführen will, dem Geschichtsunterricht, dem man ja geneigt ist alles aufzubürden, was man anderwärts nicht gut unterbringen kann und doch gern an den Mann oder vielmehr an die — ich hätte beinahe gesagt an unsere armen — Schüler bringen möchte. Aber nicht nur deshalb gönne ich der Geographie den Zuschuß, den Rasche ihr zuwenden will. Schon früher habe ich bei Besprechung von Endemanns Staatslehre und Volkswirtschaft auf höheren Schulen (in dieser Ztschr. 1896 S. 164 ff.) meiner Überzeugung Ausdruck gegeben, daß volkswirtschaftliche Belehrungen gerade in dem erdkundlichen Unterricht am Platze sind (s. ebenda S. 171). Die einfachsten Elemente der Staats- und Wirtschaftslehre können nicht nur, sie müssen in den geographischen Stunden gelernt werden, da, wie Herrmann im Freienwalder Programm von 1894 richtig sagt, alle diese Belehrungen mehr oder weniger in der Luft schweben, wenn sie nicht auf dem sicheren Grunde geographischer Kenntnisse ruhen. Es freut mich also jedes Anzeichen, daß trotz der Puristen, die dergleichen Erörterungen als nicht zum erdkundlichen Unterricht gehörig abweisen, die Einsicht sich Bahn bricht, daß der geographische Unterricht durch maßvolles Eingehen auf die wirtschaftlichen und politischen Verhältnisse der Länder nur gewinnen kann. Als ein solches Anzeichen begrüße ich auch das vorliegende Büchlein. Natürlich wird die Aufgabe praktisch sich am besten lösen lassen, wenn der geschichtliche und der geographische Unterricht in einer Hand liegen und in entsprechende Fühlung und Verbindung treten.

Das Werkchen, das der Verfasser im Vorworte bescheiden einen Versuch nennt und das er, nach diesem Vorworte zu schließen, zunächst — auch aus Bescheidenheit? — für die Volksschule berechnet zu haben scheint, ist ein mit Geschick verfaßtes, interessantes Büchlein, das wir allen Lehrern der Erdkunde empfehlen können. Denn wenn man auch manches von seinem

Digitized by Google

Inhalt ähnlich ausgeführt in einigen anderen Büchern finden kann, wie z. B. in Wagners Lehrbuch der Geographie (neueste Auflage, 1. Band), im großen Lehrbuch von Seydlitz oder im 2. Ergänzungsbande der Deutschen Geschichte Lamprechts, so kann man doch meines Wissens nirgends alles so trefflich, kaum auch so ausführlich zusammengestellt antreffen, was Produktion und Handel, vornehmlich Deutschlands, anlangt, wie in diesem Schriftchen; man müßte denn die einschlägigen Monographien heranziehen können. Lobenswert ist auch der flotte Stil — einige Flüchtigkeiten fallen nicht schwer ins Gewicht —, so daß trotz vieler Statistik und vieler Zahlen die Lektüre des Buches durchaus nicht ermüdend wirkt.

Man darf wohl hoffen, daß kein Lehrer so ungeschickt sein wird, Zahlen, die nur „zu anschaulichen Vergleichungen" dienen sollen, auswendig lernen zu lassen. Der Verfasser warnt ja im Vorwort davor, die Zahlen nicht als „Gedächtnisballast" zu mißbrauchen. Das Buch kann vielmehr, wenn es richtig verwendet wird, nicht nur dazu beitragen, wichtige Kenntnisse zu übermitteln und das Verständnis unserer Zeit und ihrer Aufgaben wesentlich zu fördern, sondern auch Freude an unsrem Vaterlande und patriotischen Stolz zu erwecken. Auch der Ton, in dem es gehalten ist, wird jedem Vaterlandsfreunde sympathisch sein, er ist der eines aufrichtigen, vaterlandsliebenden Herzens, das leider mit seiner Klage recht hat, daß unser Nationalgefühl bis heute noch nicht den rechten Höhepunkt erreicht habe. Um irrtümlicher Auffassung vorzubeugen, will ich aber bemerken, daß das Buch durchaus sachlich geschrieben ist.

Sehen wir uns nun seinen Inhalt und seine Methode an. Nachdem in dem ersten einleitenden Kapitel kurz das wirtschaftliche Aufsteigen der Menschheit von Jagd und Fischfang zu Viehzucht, Ackerbau, Industrie und Handel skizziert worden ist (S. 1—3), wird im 2. Kapitel näher die Viehzucht (S. 4—11), im 3. der Ackerbau (S. 11—21), im 4. der Bergbau (S. 22—25) behandelt. In allen diesen Kapiteln wird, wie auch in den folgenden, besonders auf die entsprechenden Verhältnisse in Deutschland eingegangen und z. B. der Zuckerrübenbau unsres Vaterlandes geschildert und seine Rübenzuckerfabrikation mit der Rübenzucker- und Rohrzuckerfabrikation der in Betracht kommenden anderen Länder verglichen. In ähnlicher Weise wird über Getreidebau, Kartoffelproduktion, Tabakernten, Bier- und Weinproduktion u. s. w. gesprochen. Auch die Waldkultur wird hier erörtert. Dann folgt das 5. Kapitel, das überschrieben ist „Von der Industrie" und in 4 Teile zerfällt: a) die geschichtliche Entwickelung der deutschen Industrie (S. 26—32), b) die Vorbedingungen der industriellen Entwickelung und die Industrie in den ersten Industriestaaten der Erde (S. 32—34), c) die Industrie Deutschlands in ihren einzelnen Zweigen (S. 34—43), d) vom deutschen Handwerk



Digitized by Google

(S. 43—45). Das 6. Kapitel trägt die Überschrift „Vom Handel" und ist ganz besonders interessant. Es hat wieder 4 Paragraphen: a) Entwickelung des Handels; die modernen Verkehrsmittel (S. 45—54), b) Großbritannien als erste Handelsmacht; die Entwickelung des deutschen Handels (S. 54—56), c) vom deutschen Binnenhandel (S. 56—64), d) vom Außenhandel Deutschlands; die deutsche Handelsflotte; Nord- und Ostsee; Ein- und Ausfuhr (S. 64—83). Zum Schluß folgen noch zwei kurze Abschnitte: 1. über die deutsche Kriegsflotte, 2. Rückblick und Schluß (S. 83—85). Der Gang des Buches ist ein ganz anderer als der des oben erwähnten Endemannschen, in dem der Reihe nach die einzelnen Länder wie Spanien, Großbritannien u. s. w. im Zusammenhange vorgeführt und bei jedem einzelnen seine Produkte, Industrie, Wirtschaftsverhältnisse besprochen werden. Wir halten diese Methode in der Praxis für die richtigere, aber Rasches Buch will ja auch nur „Materialien" liefern.

Was die zahlreichen statistischen Angaben anlangt, so bemerken wir im voraus, daß wir nicht alle nachprüfen konnten, einen ansehnlichen Teil haben wir aber kontrolliert. Wiederholt fehlt die Bezeichnung des Jahres, für welches die Tabelle gilt. Abgesehen von solcher Flüchtigkeit, die sich auch in der Statistik sonst noch ein paarmal zeigt, scheinen die Data durchaus zuverlässig zu sein. Wir haben nur folgendes zu tadeln. Auf S. 14 oben ist die Bedeutung der statistischen Tabelle unklar, insofern nicht ersichtlich ist, ob die Zahlen, wie man nach der Überschrift „Getreideeinfuhrländer" glauben könnte, die Menge der Einfuhren oder die Ernten im Jahre bezeichnen sollen. Letzteres ist gemeint, man erwartet aber hier eher Angaben über den Import. Schlimmer ist der Flüchtigkeitsfehler auf S. 71, wo die Stärke der Bremer Lloyd-Flotte auf „insgesamt ziemlich 600 Mill. Reg.-Tonnen" angegeben wird, während es 600 000 heißen sollte. Daß es an sorgfältiger Korrektur gefehlt hat, tritt noch an verschiedenen anderen Stellen hervor. S. 6 heißt es z. B. „in gefrorenen Zustand", S. 22 „das Eisen beherrscht als geeignetsten Stoff . .."; S. 23 ist bei Erwähnung der wichtigsten Salinen auf eine Anmerkung verwiesen, die gar nicht vorhanden ist, dafür steht unter S. 75 eine Anmerkung, auf die im Texte nicht verwiesen ist. Hierher gehören auch wohl S. 57 die Pregel, S. 61 Pöschel statt Peschel. Sachliche Unrichtigkeiten haben wir nur wenige zu notieren. S. 12 hätte die Feldgraswirtschaft (Koppelwirtschaft) vor der Dreifelderwirtschaft genannt werden müssen; zugleich konnte darauf hingewiesen werden, daß diese jener gegenüber schon einen Fortschritt bedeutete. Es ist auch nicht richtig, daß die Koppelwirtschaft in den Kulturstaaten vollständig verdrängt sei. Falsch ist ferner die Angabe (S. 27), daß dem Zollvereine bis 1854 alle deutschen Staaten beigetreten wären. Holstein und Schleswig sind 1867, die beiden Mecklenburg und Lübeck 1868

Digitized by Google

eingeschlossen worden, 1888 gar — um nur einiges zu erwähnen — erst Hamburg und Bremen mit Ausschluß der Freihäfen. S. 47 heißt es: „und Niederländer, Engländer, Franzosen, Portugiesen und Spanier gelangten nun zur Beherrschung des Weltverkehrs". Schlechter konnte kaum die Reihenfolge gegeben werden. Doch das sind nur geringfügige Ausstellungen. Wir empfehlen das tüchtige Büchlein aufs wärmste.

2) Max Griep, Kleine Rechts- und Bürgerkunde. Leipzig und Berlin 1902, B. G. Teubner. 154 S. 8. 1,40 *M*.

Im vorvorigen Jahrgange dieser Zeitschrift (S. 792 ff) hat Referent die Bürgerkunde von M. Griep besprochen und gezeigt, daß dieses Buch für unsere höheren Schulen nicht geeignet ist. Auch diese kleine Rechts- und Bürgerkunde desselben Verfassers, die in der Hauptsache nur eine Umarbeitung bezw. Kürzung jenes Büchleins ist, kann für unsere Schulen nicht in Betracht kommen. Ein Vorwort fehlt, und auch der Titel gibt keine Auskunft darüber, für welches Publikum der Verfasser das Werkchen geschrieben hat; es scheint jedoch, daß Griep wie bei seiner größeren Bürgerkunde auch bei dieser kleineren wesentlich an Fortbildungsschulen gedacht hat. Jedenfalls gefällt uns diese Umarbeitung. Für den praktischen Bedarf, für Selbstbelehrung und für Fortbildungsschulen ist das Buch ein treffliches Hilfsmittel. Es ist übersichtlicher und handlicher geworden, als es in seiner früheren Form war. Wer freilich für den praktischen Gebrauch der Beispiele bedarf (Kontrakte, Gesuche u. s. w.), der findet deren mehr in der größeren Bürgerkunde Grieps. Sonst ist vielfach derselbe Wortlaut in der Darstellung geblieben, manches ist verbessert, öfter sind Kürzungen eingetreten, und durch Inhaltsangaben am Rande und andere Gruppierung hat das Buch gewonnen und ist instruktiver geworden. In der Anordnung des ganzen Stoffes sind große Änderungen getroffen worden, die mir meistens gerechtfertigt erscheinen. Auffallend ist, daß die allgemeinen Belehrungen über Staat, Monarchie, Republik, Staatenbund, Bundesstaat, Verfassungen u. s. w. erst vor dem vierten Hauptabschnitte (IV. Der preußische Staat) gegeben werden, die man doch am Anfange des Buches vor dem ersten Abschnitte „Das Deutsche Reich" erwarten sollte.

Die Ausführungen über die Verfassung des Deutschen Reiches sind im ganzen geschickt und praktisch, aber sehr knapp. Die Bedenken, die wir bei der oben erwähnten Anzeige der größeren Bürgerkunde Grieps in dieser Zeitschrift gegenüber der früheren Fassung: „Die einzelnen Staaten haben von ihren Rechten *etwas* eingebüßt und an das Reich abgetreten; aber die *Bundesstaaten* bestehen als *selbständige* Staaten weiter" aussprachen, scheinen die Änderungen veranlaßt zu haben, die wir nun auf S. 1 der neuen Ausgabe finden. Es heißt dort nun: „Die 26 Bundes-

Digitized by Google

staaten bestehen als einzelne Staaten weiter, nur haben sie durch Verträge einige Rechte an das Deutsche Reich abgetreten (Bundesstaat)". Aber der Ausdruck „einige Rechte" bessert die Sache noch nicht genügend, es sollte heißen „mehrere wesentliche Rechte". Außerdem ist aber nun ein neuer Fehler hinzugekommen, indem von 26 Bundesstaaten die Rede ist. Es gibt nur 25 Bundesstaaten; Elsaß-Lothringen ist kein Bundesstaat, hat also auch keine Rechte an das Reich abgetreten. Wenn an einer anderen Stelle (S. 2) gesagt wird: „Der Bundesrat wird in jedem Jahre einmal vom Kaiser berufen", so erwecken diese Worte leicht eine verkehrte Vorstellung. Bekanntlich ist der Bundesrat tatsächlich seit 1882 nicht mehr vom Kaiser geschlossen worden. Treten auch Vertagungen ein, so ist er doch einen großen Teil des Jahres versammelt.

Der Inhalt zerfällt in fünf Hauptteile. Im ersten wird auf 35 Seiten über das Deutsche Reich, seine Verfassung, Heeresverhältnisse, Post, Telegraphie, Finanzen gehandelt. Etwas eigentümlich berührt die Eingliederung des § 8 in dieses Kapitel, da in diesem Paragraphen meistens ganz allgemein das Geld- und Kreditwesen besprochen wird. Im zweiten Teile wird von S. 35 bis 57 das Gerichtswesen des Reiches erörtert, der dritte ist überschrieben „Handel, Gewerbe und Landwirtschaft" und handelt im § 14 vom Handelsrecht (S. 57—68), im § 15 vom Gewerbe (S. 68 bis 75), im § 16 von der Landwirtschaft (S. 76—78) und im § 17 von der sozialen Schutz- und Hilfsgesetzgebung (S. 78—87). Dann folgt der vierte Hauptteil, in dem von S. 87—121 die Verfassung, die Staatsverwaltung, die Polizei, die bürgerliche Gemeinde, die Volksschule und die Kirche des preußischen Staates geschildert werden. Im fünften Teile (S. 121—148) werden die Rechtsverhältnisse der Familie behandelt. Er zerfällt in sechs Paragraphen: 1. die Minderjährigen, 2. das Eherecht, 3. das Erbrecht, 4. das Testament, 5. Herrschaft und Gesinde, 6. Wohnung, Mietsrecht und Grundbuchwesen. Strenge Logik fehlt bei dieser ganzen Gliederung mehrfach.

Daß schon nach einem Jahre diese Umarbeitung erschienen ist, während an ähnlichen Büchern durchaus kein Mangel herrscht, scheint dafür zu sprechen, daß solche Bürgerkunden einem Bedürfnis entgegenkommen. In unseren Schulen ist ein solches aber nicht vorhanden. Wenn der Geschichtslehrer noch Zeit für eine systematische Durchnahme bezw. für eine zusammenfassende Wiederholung der Staats- und Wirtschaftskunde gewinnt, so bietet ungefähr einen Maßstab für die Menge des Stoffes und einen Fingerzeig für die Art der Repetition der Anhang, den Neubauer dem 5. Teile seines Lehrbuches der Geschichte unter dem Titel „Übersichten zur Staats- und Wirtschaftsgeschichte" auf 12 Seiten beigegeben hat. Auf das Verfahren im Civil-, im Strafprozeß und beim Konkurs, auf Eherecht, Erbrecht, Mietsrecht und dergleichen

Digitized by Google

Dinge, die von Griep ausführlich behandelt werden, hat unsere Schule weder Veranlassung noch Zeit näher einzugehen.

Ein Register (S. 149—154) schließt das Werk.

Sangerhausen. J. Froboese.

---

Otto Hach, Kunstgeschichtliche Wanderungen durch Berlin. Beschreibung der hervorragendsten Sehenswürdigkeiten der Reichshauptstadt. In 13 Wanderungen vorgeführt. Zweite Auflage. Berlin 1903, Walter Pransnitz. 188 S. 8. geb. 1 *M*.

Die zweite Auflage der 'Wanderungen' von Hach unterscheidet sich von der ersten nicht nur durch zahlreiche Zusätze im einzelnen und durch die Hinzufügung eines neuen Abschnittes, in dem Charlottenburg behandelt wird, sondern auch dadurch, daß jetzt zahlreiche, meist wohlgelungene Abbildungen beigegeben sind. Außerdem hat der Regierungsbaumeister Professor R. Borrmann in einem „Geleitwort" einen wenn auch kurzen, so doch sehr instruktiven Überblick über die künstlerische, besonders die architektonische Entwicklung Berlins gegeben. — Das Buch ist sehr reichhaltig; nicht nur Statuen, Kirchen, Museen, Paläste, sondern alle irgendwie bedeutsamen Schöpfungen werden hier behandelt, z. B. Theater, Bahnhöfe, ja sogar Bierpaläste und Kaufhäuser. Mancher, der hier an diesen Gebäuden achtlos vorübergeht, wird, wenn er dieses Buch benutzt, lernen, auf eine Menge von interessanten Dingen zu achten, die er in der Fremde sicher geflissentlich aufsuchen würde. So ist es allen, die sich für die Denkmäler und Bauten der Reichshauptstadt interessieren, dringend zu empfehlen, besonders auch Lehrern und Eltern, die wohl öfters in die Lage kommen, nach diesen Dingen gefragt zu werden. Sie erhalten hier über alle irgendwie in Betracht kommenden Gegenstände eine sichere und bequeme Auskunft, die sie sich sonst nur mit Mühe oder auch garnicht beschaffen können, und dabei werden ihnen manche interessante Tatsachen begegnen, die sie vielleicht gar nicht vermutet haben. Ein Beispiel für viele. S. 118 werden wir nicht nur über die Größenverhältnisse des hiesigen Anhalter Bahnhofes, vor allem über die der Einfahrtshalle, die zu den größten gehört, deren Dach lediglich von den Längsmauern getragen wird (60,72 m), belehrt, sondern wir erfahren auch noch nebenbei, daß die Berechnung dieses gewaltigen Hallendaches von Heinrich Seidel herrührt, dem Schöpfer der prächtigen Geschichten von Leberecht Hühnchen.

Einige Versehen berichtet der Verfasser selbst am Schluß. Vielleicht wäre es zweckmäßig, S. 116 anzugeben, warum auf dem Kreuzbergdenkmal gerade die Figur für die Schlacht bei Bar-sur-Aube die Züge des späteren Kaisers Wilhelms I. trägt.

Ich benutze diese Gelegenheit, um einen Druckfehler zu berichtigen, der sich in meinen Aufsatz über die Befreiungsdichtung

Digitized by Google

auf S. 490 des vorigen Jahrganges dieser Zeitschrift eingeschlichen hat: es muß Z. 18 v. o. natürlich heißen „Wochen" statt „Worten".

Berlin. Franz Harder.

---

Hermann Haack, Geographenkalender, in Verbindung mit W. Blankenburg, P. Langhans, P. Lehmann und H. Wichmann herausgegeben. 1. Jahrgang, 1903/04. Gotha, Justus Perthes. XV u. 320 S. kl. 8. Mit 1 Bilde und 16 Karten. 3 *M*.

Trotz des Geographischen Jahrbuchs und der Zeitschriften, die schnell und genau über alle Vorgänge auf geographischem Gebiete, über Literatur und Personalien berichten, kommt der Kalender doch einem Bedürfnis in Geographenkreisen entgegen, für dessen Befriedigung man den Herausgebern wie dem Verleger dankbar sein kann. Die Anlage ist im ganzen glücklich durchgeführt, doch werden schon Änderungen noch erfolgen, wenn erst an diesem ersten Versuche das Entbehrliche und das Nötige festgestellt sein wird. Eingeleitet wird der Kalender selbstredend durch einen „Kalender", der geographischen Anforderungen Rechnung trägt; daran schließen sich verschiedene geographische Tabellen, über deren Auswahl und Umfang sich vieles sagen ließe; dieser Teil kann durch eine zielbewußte Erweiterung das Buch dem Geographen unentbehrlich machen. Daran schließt sich eine summarische Übersicht über die Weltbegebenheiten und Forschungsreisen des Jahres 1902, die gerade wegen ihrer Kürze recht wertvoll ist. Weiterhin folgen Übersichten über die geographische Literatur, den Stand des geographischen Unterrichts, eine Totenschau, statistische Mitteilungen und zuletzt ein Adreßbuch, das wohl allgemeinen Anklang finden wird, mag es auch manchem noch etwas knapp und mangelhaft erscheinen. Der angedeutete Inhalt zeigt, daß der Kalender durch seine Vielseitigkeit möglichst allen Anforderungen gerecht werden will, ein Streben, das sehr anerkennenswert ist. Indes, wie die einleitenden Tabellen durchaus einer Erweiterung und Vervollständigung bedürftig sind, scheint manches andere auch entbehrlich zu sein. Dahin rechne ich die statistischen Tabellen, zu denen in ihrer mangelhaften und dürftigen Form nur derjenige, und oft ohne Erfolg, greifen wird, der den Gothaischen Hofkalender nicht zur Hand hat, aus dem sie offenbar ausgezogen sind. Einen zweiten, noch wichtigern Angriffspunkt, besser Angriffsfläche, bildet der Bericht über die Schulgeographie. An Zeitschriften, die den erdkundlichen Unterricht teils ausschließlich, teils in Verbindung mit den übrigen Schulfächern behandeln, ist zur Zeit gerade kein Mangel, so daß die Frage aufgeworfen werden kann, ob es ein Bedürfnis war, einen einschlägigen Bericht in den Geographenkalender aufzu-

Digitized by Google

nehmen, dessen Benutzer doch überwiegend sich aus Fachgelehrten zusammensetzen dürften, denen die Schulgeographie doch etwas abseits liegt. Wenn aber auch die Antwort bejahend lauten sollte, bleibt doch noch ein Bedenken in seiner ganzen Schwere bestehen. Ein Bericht über den Stand der Schulgeographie sollte wie jeder andere aus der Feder eines Fachmannes stammen, in diesem Falle also eines Geographen, der mitten in der Praxis der Lehrtätigkeit steht. Das Adreßbuch bezeichnet den Verfasser dieses Abschnittes aber als Kartographen und Mitherausgeber des Geographischen Anzeigers. Daß er Erfahrungen durch praktische Tätigkeit im Unterricht gesammelt hat, muß zunächst bezweifelt werden. Der Verf. unternimmt es aber trotzdem, die Frage des Unterrichts im gesamten Umfange zu behandeln, d. h. die Stellung der Erdkunde im Schulorganismus, die doch eine auf praktischer Erfahrung mitbegründete Kenntnis des gesamten Schulwesens erfordert, die Methodik — Lehrstoff und Lehrverfahren —, welche eine eigene Tätigkeit im erdkundlichen Unterricht voraussetzt, das Zeichnen, von dem dasselbe gilt, dann ferner die Lehrmittel und Lehrbücher, die doch auch praktisch erprobt sein wollen. Die Erscheinung, daß die Aufgabe, „einen Bericht über den Stand der Schulgeographie zu schreiben", die eines erprobten Fachmannes würdig ist und selbst von einem solchen wohl nicht ohne weiteres gelöst werden dürfte, hier so nebenbei von einem Kartographen übernommen worden ist, kann den, der die schulgeographische Frage in den letzten Jahren verfolgt hat, freilich nicht befremden. Mehr wie jedes andere Unterrichtsfach ist die Erdkunde das Feld, auf dem sich die radikalsten Reformvorschläge entwickelt haben, die sowohl hinsichtlich der Stellung dieser Disziplin im Schulorganismus als auch hinsichtlich des Umfanges des Lehrstoffes und seiner Methodik weit über alles Maß und Ziel hinausgehen; ohne Rücksicht darauf, daß die Schule auch andere Fächer zu berücksichtigen hat, werden die Forderungen für den erdkundlichen Unterricht formuliert und als condicio sine qua non hingestellt und verfochten, sehr zum Schaden des Faches selbst, das durch solche maßlosen Forderungen in seiner stetigen Weiterentwicklung, welche die Zeitverhältnisse von selbst mit sich bringen werden, nur geschädigt werden kann. Diese Erscheinung ist aber daraus zu erklären, daß, wie auch der Geographische Anzeiger beweist, bei der Behandlung schulgeographischer Fragen der durch keine praktischen Erfahrungen gehemmte Theoretiker den bedächtigen Praktiker in den Hintergrund gedrängt hat. Sollte das beim Geographenkalender auch zur dauernden Einrichtung werden, so wäre das zu bedauern; will man diesen Teil im Kalender nicht missen, so muß er jedenfalls von einem Fachmann bearbeitet werden.

Die Ausstattung des Buches, die Kartenbeilagen u. s. w.

Digitized by Google

machen dem bekannten Verlage Ehre. Hoffentlich erscheint der Kalender von 1905 ab jährlich und zu Anfang des Jahres.

Coesfeld. A. Bludau.

---

Wilhelm Sievers, Süd- und Mittelamerika. Eine allgemeine Landeskunde. Zweite, neubearbeitete Auflage. Mit 145 Abbildungen im Text, 10 Karteubeilagen und 20 Tafeln in Holzschnitt, Ätzung und Farbendruck. 14 Lieferungen zu je 1 ℳ oder in Halbleder gebunden 16 ℳ. Leipzig und Wien 1903, Bibliographisches Institut. Lex.-8. Lieferung 1.

Das mittlerweile vollständig erschienene Werk bildet den 3. Teil der „Allgemeinen Länderkunde" des Bibliographischen Instituts. Die allmählich abkommende Behandlung von Nord- und Südamerika als einer geographischen Einheit ist in der neuen Auflage aufgegeben und der frühere Band „Amerika" in zwei selbständige Bände zerlegt. Um beide auf gleichen Umfang zu bringen, hat Sievers Mittelamerika und die Westindischen Inseln bei Südamerika mit behandelt, während Nordamerika E. Deckert zur Neubearbeitung überwiesen ist.

Die 1. Lieferung bringt die Erforschungsgeschichte und zugleich den Beweis, daß das Werk von unserem bekannten Südamerika-Forscher völlig umgearbeitet ist. Überall sind die neuesten Reisen und Forschungen berücksichtigt, und so knapp auch bei der Menge der Tatsachen die Einzelbehandlung gehalten werden mußte und gehalten worden ist, so glücklich ist die Gefahr der Ermüdung durch rein tatsächliche Angaben vermieden, und das will viel sagen, da der Verf. uns die ganze Reihe der irgendwie in Frage kommenden geographischen Entdecker und Erforscher von Marco Polo bis Karl Sapper vorführt. Die treffende Beurteilung des Columbus verdient besonders hervorgehoben zuwerden.

Die Erforschungsgeschichte wird dargestellt in der Einteilung: 1. die Vorgeschichte, 2. die Geschichte der Entdeckung, 3. die Zeit der Kolonialherrschaft, 4. die Zeit der wissenschaftlichen Reisen. Da Teil 2 und 4 nach natürlichen Landschaften gegliedert sind, so ist die Orientierung über den Erforschungsgang jeder einzelnen Landschaft sehr leicht gemacht.

Eine anschauliche Karte der Sitze der Urbevölkerung von Süd- und Mittelamerika um 1900, zwei Landschaftsbilder und zahlreiche Abbildungen von Entdeckern und Erforschern bilden eine willkommene und schmückende Beigabe. — Ein Bericht über das ganze Werk folgt demnächst.

Hannover. A. Rohrmann.

---

1) Hölzels Schulwandkarte von Asien, politische Ausgabe, bearbeitet von Franz Heiderich. Wien, Verlag von Ed. Hölzel. Preis (unaufgespannt) 15 ℳ.

Auf der Unterlage der schönen physischen Wandkarte Asiens des nämlichen Verlags, die wir früher in diesen Blättern zur An-

Digitized by Google

zeige brachten, ist die vorliegende große politische Wandkarte entworfen, die unseren Schulen sehr zustatten kommen wird. Denn die wachsende Bedeutung der Aufteilung Asiens in der frischen Gegenwart, teils unter einheimische Mächte, teils unter europäische Staaten, verlangt auch im erdkundlichen Schulunterricht eine eingehendere Berücksichtigung, der ein bloßer kleiner Karton in irgend einer Ecke des physischen Übersichtsbildes von Asien nicht recht Genüge leistet.

In augenfälliger, dabei doch nicht unschön greller Flächenfärbung treten auf der in Rede stehenden Karte die sämtlichen Staatsgebiete Asiens (nebst den in den Kartenrahmen fallenden Anteilen Europas und Afrikas) mit vollgenügender Fernwirkung hervor. In zarter bräunlicher Strichelung erkennt man darunter die Geländeformen, ebenso die Flüsse in Schwarz, die Seen in Lichtblau. Die wichtigsten Städte sind in roten Punkten, die Eisenbahnen in roten Linien eingetragen. Auch Angaben der Kabel und der bedeutenderen Schiffahrtswege fehlen nicht. Kurz, wir haben es hier mit einer recht brauchbaren Staaten- und Verkehrskarte Asiens zu tun.

2) Hölzels Schulwandkarte von Australien und Polynesien, Stiller Ozean. Bearbeitet und gezeichnet von Franz Heiderich. Wien, Verlag von Ed. Hölzel. Preis (unaufgespannt) 18 *M*.

In Mollweides flächentreuer Entwurfsart und dem Maßstab 1 : 10 Millionen veranschaulicht diese stattliche Wandkarte den ganzen Stillen Ozean samt seinen Inselscharen und den umschließenden Festlanden, von denen Australien als Ganzes Aufnahme fand. Trotz der eben genannten zweckmäßigen Entwurfsweise erscheint freilich Australien etwas verzerrt, was jedoch bei seiner Randlage zu der ungeheuren Fläche des größten aller Ozeane nicht zu vermeiden ist. Sonst genügt, was die Größe seines Kartenbildes betrifft, das australische Festland in dieser mit der des Stillen Ozeans verbundenen Wandkartendarstellung dem Unterrichtsbedürfnis, so daß Schulen mit mäßigen Geldbewilligungen für ihren Wandkartenschatz neben dieser nicht noch eine besondere Karte von Australien brauchen. Nur wird es sich dann empfehlen, die Schüler auf das unverzogene Bild Australiens auf dem Globus zu verweisen.

Heiderich hat uns hier mit gewohnter Sachkenntnis und Sorgfalt ein recht schönes Gesamtbild der pazifischen Erdseite beschert, auch durch einen am Kartenrand angebrachten äquatorialen Profilschnitt einen guten Einblick in die sanften Formen des Meeresgrundes gewährt, der doch gerade hier (südöstlich von Guam) zu seiner riesigsten Tiefe von 9636 m hinabreicht. Die Tiefenformen sind auf der Karte sehr genau in blauer Abtönung wiedergegeben. Man erkennt deutlich, wie die Inseln nicht bloß durch Naheliegen beieinander zu Gruppen verbunden sind, sondern auch als Gipfel eines und desselben unterseeischen

Digitized by Google

Rückens. Die Meeresströme sind zart genug angedeutet, um die Klarheit des Reliefgemäldes nicht zu stören. Namen wie Sandwich- oder gar Schifferinseln (neben Hawaii, bez. Samoa) könnten wir nun den Schülern wohl erlassen. Im japanischen Archipel ist die Orthographie der Namen sehr eklektisch ausgefallen: Tokyo zeigt das allein statthafte englische j (y), Jokohama statt dessen deutsches j, Kioto falsches i.

Halle a. S. A. Kirchhoff.

---

H. Müller und F. Pietzker, Rechenbuch für die unteren Klassen der höheren Lehranstalten. Vorstufe zu den Aufgabensammlungen von Bardey und Müller-Kutnewsky. Ausgabe A: Für Gymnasien. Ausgabe B: Für reale Anstalten und Reformschulen. Leipzig und Berlin 1903, B. G. Teubner. 244 und 274 S. 8. 2,40 *M*.

Wie der Titel sagt, soll dieses Rechenbuch als Vorstufe zu der Bardeyschen und der Müller und Kutnewskyschen Aufgabensammlung dienen. Die anerkannten Vorzüge der beiden Sammlungen wollten die Verf. in diesem Rechenbuch vereinigen, indem sie bemüht waren, einerseits den Aufbau des Lern- und Übungsstoffes den Bardeyschen Grundsätzen anzupassen und anderseits in der Gruppierung der Aufgaben und der Wahl der Anwendungen den im M.-K. so kräftig zum Ausdruck gelangten Konzentrationsgedanken zur Geltung zu bringen. Auch das Übungsbuch, das Hr. M. mit seinem Mitarbeiter, Herrn Seminarlehrer Baltin, und mit Herrn Präparandenlehrer Segger herausgegeben hat, ist bei der Bearbeitung des ersten Teiles berücksichtigt worden.

Besonderes Gewicht haben die Verf. auf die Aufgaben für das Kopfrechnen, die mehr als die Hälfte des Buches einnehmen, gelegt. Sie gingen dabei von der Ansicht aus, daß die Zumutung an die Schüler, auch bei zusammengesetzten Übungen mit kleineren Zahlen diese im Kopfe zu behalten und dabei den einzelnen Vorgängen mit gespannter Aufmerksamkeit zu folgen, für 9 bis 12jährige Schüler wohl zu groß sein dürfte. Deshalb sollen sie das Zahlenbild vor Augen haben, um an ihm die einzelnen Stufen der Rechnung verfolgen zu können. Ich bin der Meinung, daß es für diese Art des Kopfrechnens nicht einer so überaus großen Anzahl von Aufgaben bedurft hätte. Bei dem schriftlichen Rechnen findet sich ja fortwährend Gelegenheit zu einem derartigen Kopfrechnen, ja das schriftliche Rechnen soll eigentlich nichts anderes als Kopfrechnen mit der Feder in der Hand sein. Hier hat meiner Ansicht nach der unterrichtende Lehrer, von dem ich natürlich voraussetze, daß er die in der Rechenstunde gestellten Aufgaben laut von den einzelnen Schülern vorrechnen läßt, mit größter Sorgfalt darauf zu achten, daß in den vier Spezies so viel wie nur irgend möglich im Kopfe gerechnet

Digitized by Google

wird, selbst bei größeren Zahlen, da hier die Arbeit durch die schriftliche Fixierung der in die Rechnung zu ziehenden Zahlen wesentlich erleichtert wird. Meiner Erfahrung nach wird so viel eher richtig gerechnet als bei dem vielen Aufschreiben, das zuweilen so weit geht, daß der Schüler 1 unter 1 schreibt, um zu addieren oder zu subtrahieren. Das eigentliche Kopfrechnen soll aber ohne jede Hilfe durch eine schriftliche Fixierung der Aufgabe vor sich gehen, hier hat der Schüler die Zahlen so lange im Gedächtnis festzuhalten, bis er das Resultat ausgerechnet hat. Leider begeht der Lehrer hier recht oft den Fehler, daß er zu große oder vielmehr für das Kopfrechnen zu unbequeme Zahlen gibt, so daß eine allgemeine Beteiligung der Klasse erschwert, ja vielleicht ganz verhindert wird. Man entgeht dieser Gefahr am ersten, wenn man selbst die Aufgaben bildet und mitrechnet, was ja auch auf die Schüler ganz anders wirkt, als wenn man die Aufgaben womöglich mit dem Resultate vor sich hat.

In den Aufgaben, die für das schriftliche Rechnen bestimmt sind, dürfte sich in dem Buche das notwendige Übungsmaterial in durchaus passender Auswahl finden; auch die Aufgaben aus dem bürgerlichen Leben sind den verschiedenen Gebieten entsprechend ausgewählt und behandelt; hin und wieder sind auch Musterbeispiele vorgerechnet. Das Hauptgewicht ist aber auf die Aufgaben aus den vier Spezies in den verschiedenen Zahlen gelegt; denn sie nehmen 200 Seiten des Rechenbuches ein. In bezug auf diesen Teil möchte ich noch auf einige Punkte aufmerksam machen. Die Verf. nennen auf S. 1 die Einer die Einheiten erster Ordnung, die Zehner die Einheiten zweiter Ordnung u. s. w., und auf S. 149 sagen sie, die Zehntel stehen an der 1. Stelle nach den Einern, und gleich darauf, die Zehntel stehen an der ersten Stelle hinter dem Komma; zuerst werden also die dekadischen Ordnungen von dem Komma aus, dann die dezimalen von den Einern aus und einige Zeilen danach von dem Komma aus gezählt. Das ist nicht konsequent und auch nicht richtig. Das Komma ist nichts andres als ein Kennzeichen der Einer und nicht ein Trennungszeichen zwischen Einern und Zehnteln, und es stehen die Einer gleichsam in der nullten Stelle, weil von ihnen aus gezählt wird, die Zehner in der ersten Stelle links von den Einern, die Zehntel in der ersten Stelle rechts von den Einern. Für jemand, der mit den Potenzen vertraut ist, und das darf man doch von den Rechenlehrern annehmen, versteht sich dies eigentlich ganz von selbst; außerdem bietet aber diese Zählmethode viele Vorteile, man denke doch auch hier schon an die Logarithmen.

Bei den Rechnungen mit mehrfach benannten Zahlen in dezimaler Währung gibt es meiner Erfahrung nach nur eine Methode, wenn anders die Währungszahl 10 ausgenutzt werden soll, nämlich die

Digitized by Google

mehrfach benannten Zahlen als eine Zahl und nicht als mehrere Zahlen in die Rechnung einzuführen. Man hat in der Praxis längst diese Methode angenommen, weil sie sich ganz von selbst empfiehlt: da berührt es etwas eigentümlich, wenn man in einem neuen 1903 erschienenen Rechenbuche neben dieser auch noch die alte Methode, die bei den nicht dezimalen Währungszahlen nötig war, angewendet findet. Man sollte doch endlich hier von Anfang an wie mit Dezimalbrüchen und nicht mit mehreren ganzen Zahlen rechnen. Nach dieser letzteren Methode brauchen die Verf. zu der Aufgabe 415 M 24 Pf × 182 nicht weniger als 49 Ziffern, während bei derselben Aufgabe als 415,24 M × 182 geschrieben nur 23 Ziffern nötig sind. In der Verbindung der Einheiten gehen die Verf. weiter, als die Praxis je gehen kann, sie verbinden z. B. Millimeter mit Kilometern, Milligramm mit Kilogramm, Gramm mit Tonnen. — Die vier Spezies in Dezimalbrüchen sind mehr im Anschluß an das Rechnen mit ganzen Zahlen als an das mit gemeinen Brüchen behandelt, was ich leider noch als Vorzug hervorheben muß, es sollte die Regel sein. Auf die Darstellung des abgekürzten Rechnens mit Dezimalzahlen sind die Verf. nicht eingegangen; die Vorteile dieses Rechnens sind namentlich bei der Division so in die Augen springend, daß es einer Empfehlung gar nicht bedarf; aber die Verfasser von Rechenbüchern sollten doch nicht unterlassen, Gelegenheit zur Erlernung zu geben. Wer freilich in seiner Schullaufbahn Fertigkeit im Rechnen mit Logarithmen erwirbt, wird das abgekürzte Rechnen nicht häufig anwenden; aber es gibt doch sehr viel Schüler, die nicht so weit vordringen, und diesen sollte man die Kenntnis nicht vorenthalten. In den Rechnungen des praktischen Lebens hat nach Einführung der dezimalen Währung der Dezimalbruch den Vorrang; aber im Vergleich zu den gemeinen Brüchen sind die Dezimalbrüche längere Zahlen, die die Rechnung auch länger gestalten, da müßte man doch bestrebt sein, die Rechnung zu verkürzen, zumal sich dies ohne jede Beeinträchtigung der Richtigkeit des Resultates machen läßt.

Die Verf. haben es für nötig gehalten, zwei Ausgaben des Rechenbuches zu veranstalten, die sich nur dadurch voneinander unterscheiden, daß der Ausgabe B im Abschnitt VI Vorübungen zur Arithmetik beigegeben sind, weil die neuen Lehrpläne vorschreiben, daß dem Unterrichte in der Quarta der Oberrealschulen die Anfangsgründe der Buchstabenrechnung anzugliedern sind. In den ersten fünf Abschnitten stimmen die beiden Ausgaben vollständig überein.

Berlin. A. Kallius.

---

Digitized by Google

H. Püning, Lehrbuch der Physik für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Im Anschlusse an desselben Verfassers Grundzüge der Physik. Dritte Auflage. Mit 313 Figuren und einer Spektraltafel. Münster i. W. 1903, Aschendorff. 352 S. 8. geb. 3,60 ℳ.

Durch die Lehrpläne vom Jahre 1901 sind die Kapitel über Optik und Akustik dem vorbereitenden physikalischen Unterrichte auf Gymnasien entzogen worden. Da das Püningsche Lehrbuch für die Oberstufe bestimmt ist, so wies es seitdem in der zweiten Auflage den Mangel auf, daß die Voraussetzung eines vorausgehenden Kursus für die genannten beiden Gebiete nicht mehr zutraf. Diese Tatsache hat mit dazu beigetragen, schon nach drei Jahren der zweiten Auflage eine neue in genau durchgesehener, z. T. umgearbeiteter Gestalt folgen zu lassen.

Zur allgemeinen Charakteristik dieses Lehrbuches, dessen erstes Erscheinen ich 1897 in dieser Zeitschrift angezeigt habe, möchte ich voranstellen, daß es inhaltlich weit über den Rahmen des auf Gymnasien wirklich zu bewältigenden Lehrstoffes hinausgeht. Der Verfasser hat die Aufgabe gelöst, möglichst alle wichtigeren neuen Entdeckungen, Erfindungen und Theorien der Physik in knapper, verständlicher Form zur Darstellung zu bringen. So enthält auch die neue Auflage noch Fortschritte in dieser Richtung, z. B. im Anschluß an eine zusammenfassende Aufstellung der Polarisationsphänomene die elektromagnetische Lichttheorie, ferner einen Abschnitt über Druckluftanlagen, über elektrische Beleuchtungsanlagen und Elektrizitätszähler, eine zusammenfassende Besprechung des Beleuchtungswesens, der Telegraphie ohne Draht u. a.

Einzelne Kapitel, die in der früheren Auflage verbesserungsbedürftig waren, haben durch geeignete Umarbeitung und Erweiterung beträchtlich an Klarheit und Brauchbarkeit gewonnen. Namentlich die Mechanik hat in dieser Hinsicht eine merkliche Veränderung erfahren, die sich in einer neuen Anordnung und gründlicheren Ausarbeitung des Stoffes zeigt. Die Kapitel über das elektrische Potential, die Elektrolyse, die Theorie des galvanischen Stromes, die Gesetze von Ohm und Joule sind einer verbessernden Umarbeitung unterzogen worden. Das absolute Maßsystem, das dem Buche überall zugrunde liegt, bringt wegen der komplizierten Beziehungen der Einheiten untereinander bekanntlich eine nicht unbeträchtliche Schwierigkeit für den Unterricht mit sich. Der Verfasser hat die Schwierigkeit durch möglichst anschauliche und klare Darlegung der Zusammenhänge zu überwinden gesucht. Demselben Zwecke dienen auch in den Text eingestreute Aufgaben und Fragen, die sich an die besprochenen Gesetze anschließen, und deren Auswahl die Hand des erfahrenen Lehrers erkennen läßt. Ihre Zahl ist in der neuen Auflage nicht unerheblich vermehrt. Die historischen Notizen sind geschickt gewählt und in der neuen Auflage reichlicher bemessen.

Das Püningsche Lehrbuch, dessen Einführung für Westfalen,

Digitized by Google

Rheinland, Hessen-Nassau und Brandenburg durch Ministerialverfügung genehmigt worden ist, wird auch in der neuen Gestalt des Beifalles seiner bisherigen Freunde sicher sein und sich neue erwerben. Trotzdem finde ich in der neuen Auflage noch mancherlei, was der Verbesserung bedürftig erscheint. Gegen die Behandlung des Guldinschen Prinzips und der Kepplerschen Gesetze in der Mechanik wird man Gründe systematischer Natur anführen können, insofern das erstere besser in einem mathematischen Lehrbuche, die letzteren im astronomischen Teile des Lehrbuches Aufnahme finden dürften. Die mathematische Geographie und die Astronomie verdienen wohl eine ausführlichere Berücksichtigung; ich vermisse eine Darstellung der Kalenderrechnung, die unsern Schülern nicht vorenthalten werden darf. Neu und dankenswert ist auch die beigefügte Tafel der Spektren der Sonne, einzelner Metalle und Gase; leider ist die Farbe im blau-violetten Teile nicht gut wiedergegeben.

Die Ausstattung des Buches entspricht allen Anforderungen der Schule.

Berlin. R. Schiel.

---

Digitized by Google

# DRITTE ABTEILUNG.

## BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISZELLEN.

### Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreiches Preußen seit dem Jahre 1879. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung.

**61. Band: 12. Direktoren-Versammlung in der Provinz Schlesien 1903.**

1. Wie ist die von den neuen Lehrplänen verlangte nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte in den einzelnen Klassen herzustellen?

2. Wie sind an den höheren Lehranstalten nach Umfang und Inhalt die Sprechübungen im Französischen einzurichten, ohne dafs der wissenschaftliche Charakter des Unterrichtes gefährdet wird?

**62. Band: 12. Direktoren-Versammlung in der Provinz Posen 1903.**

1. Der griechische Lesestoff am Gymnasium.

2. Der französische Unterricht am Gymnasium nach den Lehrplänen und Lehraufgaben von 1901.

3. Der Unterricht in der philosophischen Propädeutik.

4. Die Einführung von Samariterkursen an den höheren Schulen.

**63. Band: 9. Direktoren-Versammlung in der Provinz Hannover 1903.**

1. Bereich und Mittel der erziehlichen Einwirkung der höheren Schulen auf ihre Zöglinge.

2. Die Benutzung literarisch-historisch geordneter Chrestomathien neben der Lektüre ganzer Werke im fremdsprachlichen Unterricht.

3. Die schriftlichen Prüfungsarbeiten und ihre Beurteilung nach Maßgabe der neuen Lehrpläne.

4. Empfiehlt sich eine Einschränkung im mathematischen Unterricht?

5. Die Sprechübungen im neusprachlichen Unterricht.

**64. Band: 9. Direktoren-Versammlung in der Provinz Sachsen 1903.**

1. Über die Pflicht der höheren Schulen, in die Philosophie einzuführen

a) durch propädeutischen Unterricht in den Grundbegriffen der Logik und Psychologie,

b) durch Erörterung geeigneter Stoffe in der Schriftstellerlektüre und im übrigen Unterricht.

2. Wie führt der Unterricht die Schüler der höheren Lehranstalten am leichtesten und sichersten zu einer angemessenen Selbständigkeit und Freiheit in der Beherrschung der französischen und englischen Sprache?



Digitized by Google

3. Bedeutung und Stellung der freien Vorträge im deutschen Unterricht der oberen Klassen und die Gestaltung dieses Unterrichtszweiges.

4. Wie haben sich die höheren Schulen zur Fremdwörterfrage zu stellen?

5. Welche Erfahrungen sind mit dem Betrieb des Mittelhochdeutschen in O II gemacht worden, und wie empfiehlt es sich diesen Unterrichtszweig zu gestalten?

65. Band: 8. Direktoren-Versammlung in der Rheinprovinz 1903.

1. Wie können die verschiedenen Unterrichtsfächer der oberen Klassen für die philosophische Vorbildung der Schüler nutzbar gemacht werden?

2. Wie ist der geschichtliche Lehrstoff in Prima zu sichten, um Raum für ausführlichere Behandlung gewisser Aufgaben (Wiederholung der alten Geschichte, römische Kaiserzeit) und besonders für Wiederholungen aus der Erdkunde zu gewinnen?

3. Empfiehlt es sich, einen festen Kanon für die französische und englische Lektüre in den oberen Klassen aufzustellen?

4. Die griechische Lektüre auf der Oberstufe des Gymnasiums und das Lesebuch von v. Wilamowitz-Moellendorff.

5. Die sprachlich-logische Schulung an lateinlosen Schulen und an Schulen mit gemeinsamem Unterbau.

66. Band: 14. Direktoren-Versammlung in der Provinz Pommern 1903.

1. Wie können die höheren Lehranstalten ihrer Aufgabe, in die Philosophie einzuführen, gerecht werden?

2. Was kann die höhere Schule tun, um den Kunstsinn bei den Schülern zu entwickeln?

3. Wie kann den vielseitigen Forderungen der Lehrpläne in den französischen Lehraufgaben der Tertien bei der verminderten Stundenzahl genügt werden?

4. Welche Hilfsmittel zur Vorbereitung auf die fremdsprachliche Lektüre sind den Schülern zu gestatten oder zu empfehlen?

5. Die Methode des geometrischen Anfangsunterrichts.

6. Welche Erfahrungen sind bisher mit den Bestimmungen über die Versetzung der Schüler vom 25. Oktober 1901 gemacht worden?

---

## Sechsundzwanzigste Versammlung des Vereins mecklenburgischer Schulmänner.

Der Verein Mecklenburgischer Schulmänner hielt seine diesjährige Hauptversammlung, die sechsundzwanzigste, am Sonnabend den 26. September 1903 zu Schwerin ab. Die Verhandlungen begannen vormittags 10 Uhr in der Aula des Realgymnasiums in Gegenwart von 35 Vereinsmitgliedern, durch welche 11 der höheren Lehranstalten des Landes vertreten waren, und den 3 Großherzoglichen Schulräten, den Herren Dr. Strenge, Scheven und Ebeling. Sie wurden durch den Vorsitzenden des Vereins, Herrn Direktor Dr. Kuthe-Parchim, geleitet. Dieser erteilte das Wort zuerst dem Schriftführer des Vereins, Herrn Oberlehrer Dr. Wagner-Schwerin, zu einem Rückblick über die ersten 25 Versammlungen des Vereins, aus dem hier folgendes hervorgehoben werden mag. Das Gründungsjahr des Vereins ist das Jahr 1872; er ist mithin unter den 30 Vereinen akademisch

Digitized by Google

bgeildeter Schulmänner, die z. Z. in Deutschland bestehen, einer der ältesten: nur der bayerische Verein, der 1864 gegründet worden ist, übertrifft ihn an Alter; zwei andere, der von Ost- und Westpreußen und der für Berlin, sind gleichaltrig. Der letzte Anstoß zur Gründung des Vereins ging von den Kollegien der beiden höheren Schulen in Güstrow aus[1]). Auf deren Einladung trat eine Anzahl Direktoren und Lehrer der mecklenburgischen höheren Lehranstalten am 4. Oktober 1872 in Güstrow zu einer Beratung zusammen, deren Ergebnis der Beschluß war, einen Verein mecklenburgischer Schulmänner zu begründen, sowie die Feststellung der Statuten. Die Geschichte des Vereins von seiner Gründung bis zur 26. Versammlung zerfällt in zwei verschiedene Perioden, deren erste 11 Versammlungen umfaßt. In dieser ersten Periode war der Verein mehr eine lose Vereinigung, an deren Versammlungen ohne dauernde Verbindlichkeit jeder akademisch gebildete an einer mecklenburgischen höheren Schule angestellte Lehrer, wenn er Zeit und Neigung hatte, teilnehmen konnte. Als Vereinsmitglied galt, wer den Beitrag von 2 ℳ auf einer Versammlung entrichtete; aber es gab weder eine dauernd geführte Mitgliederliste noch einen bestimmten Vorstand. Das Fortleben des Vereins beruhte nur darauf, daß auf jeder Versammlung der Ort, wo die nächste stattfinden sollte, bestimmt wurde, worauf das Kollegium oder die Kollegien der an dem betreffenden Orte befindlichen Lehranstalten die weiteren Vorbereitungen übernahmen. Der Versammlungsort wechselte jährlich, wenigstens von der zweiten Versammlung ab, die gleich der ersten in Güstrow stattfand. Die dritte (1874) war in Schwerin, die vierte (1876) in Rostock, die fünfte (1877) in Neubrandenburg, die sechste (1878) in Bützow, die siebente (1879) in Wismar, die achte (1880) in Ludwigslust, die neunte (1881) in Friedland, die zehnte (1882) in Parchim, die elfte (1884) in Waren. Akten über diese Versammlungen sind nicht mehr vorhanden, doch hat sich der Inhalt der Verhandlungen in seinen Hauptzügen teils aus den Berichten in der Zeitschr. f. d. GW., die leider für die 3. bis 7. Versammlung fehlen, teils aus Zeitungsberichten wiederherstellen lassen. Der Vortragende sah mit Rücksicht auf die übrigen Punkte der Tagesordnung von einer ausführlicheren Schilderung der einzelnen Versammlungen ab und begnügte sich mit einer kurzen Angabe der behandelten Themen. Es sind folgende:

I. Versammlung. Thesen über Versetzungen, gegen die damals noch übliche halbjährige Versetzung der Schüler gerichtet (von Dir. Raspe-Güstrow).

II. 1. Eine These des Dir. Raspe-Güstrow: „Der lateinische Aufsatz hat aufzuhören obligatorisch zu sein, wogegen Übertragungen aus reinem, vorzugsweise der wissenschaftlichen Sprache angehörendem Deutsch ins Lateinische mit aller Entschiedenheit beizubehalten sind".

2. Vortrag des Dr. Kretschmar-Güstrow über Lehrbücher der Geschichte für obere Klassen.

III. 1. Vortrag des Dir. Hense-Parchim über Lattmanns Reform des Unterrichts in den klassischen Sprachen, worin Hense warm für Bei-

[1]) Vgl. Ztschr. f. d. GW. 1873 S. 682 ff., wo über die ersten beiden Vereinsversammlungen berichtet worden ist. Von den 47 Herren, die hier S. 693 aufgezählt werden, sind nur noch 6 am Leben.



Digitized by Google

behaltung des lateinischen Aufsatzes sowie des griechischen Skriptums im Maturitätsexamen eintrat.

2. Eine These des Dir. Gieseke-Schwerin „Für sämtliche Anstalten der beiden Mecklenburg ist eine gemeinsame Ferienordnung wünschenswert".

IV. 1. Vortrag des Dir. Briegleb-Waren über die Disziplin beim Unterricht.

2. u. 3. Zwei Thesen des Dir. Krause-Rostock; die eine bezog sich auf die Zeugnisprädikate, die andere lautete: „Die Schule hat die Orthographie der Berliner Konferenz in möglichster Schnelle einzuführen".

V. Vortrag des Dir. Sauerwein-Neubrandenburg über den Nachmittagsunterricht, dessen Verlegung auf den Vormittag empfohlen wurde.

VI. 1. Vortrag des Dir. Nölting-Wismar über die kürzlich in den Reichslanden erlassene Verordnung betreffend das Maturitätsexamen.

2. Vortrag des Dir. Raspe-Güstrow über den modernen Formalismus in dem lateinischen und griechischen Sprachunterricht.

VII. 1. Vortrag des Oberlehrers Dr. Bolle-Wismar über die Beaufsichtigung der Schüler außerhalb der Schule.

2. Vortrag des Dir. Schildt-Schönberg über den Unterricht in der mecklenburgischen Geschichte.

VIII. 1. Vortrag des Dir. Meyer-Parchim über die philosophische Propädeutik auf den höheren Lehranstalten.

2. Vortrag des Dir. Sonnenburg-Ludwigslust über die Notwendigkeit der Vermehrung der Sprachstunden in den oberen Klassen der Realschule.

3. Vortrag des Dr. Foth-Ludwigslust über die Lektüre im Englischen und Französischen auf der Realschule 1. O.

IX. 1. Vortrag des Gymnasiallehrers Haberland-Neustrelitz über neuere pädagogische Arbeiten, welche die Didaktik der naturwissenschaftlichen Disziplinen betreffen.

2. Vortrag des Gymnasiallehrers Rieck-Friedland über den Stoff und die Methode des Religionsunterrichtes an Gymnasien.

X. 1. Vortrag des Dir. Nölting-Wismar über das Thema: „Ist es wünschenswert, daß die preußischen neuen Lehrpläne auch in den mecklenburgischen Gymnasien eingeführt werden?" Der Redner verneinte die Frage besonders mit Rücksicht auf die von ihm gemißbilligte Verschiebung des griechischen Anfangsunterrichtes von Quarta nach Untertertia.

2. Kritik der Angriffe des Grafen Pfeil auf die höheren Schulen durch Dir. Sonnenburg-Ludwigslust.

XI. 1. Vortrag des Oberlehrers Dr. Bolle-Wismar über die Lektüre zusammenhängender Stücke auf der untersten Stufe des altsprachlichen Unterrichtes.

2. Vortrag des Oberlehrers Zillgenz-Waren über die Grenzen der Herbart-Ziller-Stoyschen Lehrweise im Gymnasialunterricht.

Der Besuch dieser Versammlungen war seit der 3. Versammlung, die 70 Teilnehmer hatte, allmählich schwächer geworden, auf der 11. (1884 in

Digitized by Google

Waren) sank die Besuchsziffer auf 26 herab, unter denen nur wenige Auswärtige waren. Die Ursache dieses mangelnden Interesses für die Bestrebungen des Vereins sah man in seiner allzu losen Organisation, und so entschloß man sich zu einer umfassenden Durcharbeitung der Satzungen, die den Charakter einer Neuschöpfung gewann. Die 12., 13. und 14. Versammlung (die erste in Schwerin 1884, die beiden anderen in Güstrow 1887 und 1888) waren fast ausschließlich dieser Arbeit gewidmet. Die 12. Versammlung führte zunächst zur Wahl eines ständigen Vorstandes von drei Herren auf drei Jahre und zu dem Beschlusse, die nächsten drei Versammlungen in Güstrow abzuhalten, weil dieses, etwa in der Mitte des Landes gelegen, von allen Seiten am leichtesten zu erreichen sei. Dem ersten stehenden Vorstand des Vereins gehörten die Herren Dir. Adam-Schwerin, Dir. Strenge-Parchim und Dir. Ubbelohde-Friedland an; das Schriftführeramt übernahm Dir. Strenge, der für die folgende Versammlung einen Neuentwurf der Satzungen ausarbeitete. Dieser Entwurf, auf der 13. Versammlung durchberaten und im folgenden Winter in einem Zirkular den einzelnen Kollegien noch einmal bekannt gemacht, wurde auf der 14. Versammlung mit einigen Änderungen genehmigt. Die folgende Versammlung (die 15., 1889 in Güstrow) beschloß dann noch eine wichtige Änderung in § 1 der Satzungen. Dieser hatte bisher, in den alten wie in den neuen Satzungen, gelautet: „Die Verhandlungen des Vereins betreffen Gegenstände des höheren Schulwesens und seine eigenen Angelegenheiten". Durch diese Fassung war eine Besprechung der materiellen Lage der akademisch gebildeten Lehrer in den Vereinsversammlungen ausgeschlossen, es wurde aber das Bedürfnis immer dringender, auch diese wie überhaupt die Interessen des akademisch gebildeten Lehrerstandes in dem Verein zur Sprache bringen zu können; deshalb wurde im Jahre 1889 in § 1 der Satzungen an die Stelle der Worte: „und seine eigenen Angelegenheiten" der Passus gesetzt: „und die Interessen der Lehrer an den höheren Schulen". Als das Datum der Neugründung des Vereins ist indessen nicht der Tag der 15., sondern der der 14. Versammlung, der 29. September 1888, wo die neuen Satzungen en bloc genehmigt wurden, anzusehen.

Diese unterscheiden sich von den alten, auch abgesehen von § 1, sehr erheblich. Aus der losen Vereinigung ist ein fest organisierter Verein geworden mit dauerndem Vorstand und dauernder Mitgliedschaft. Innerhalb des großen Ganzen, dessen Lebensäußerung die jährliche Hauptversammlung bleibt, bestehen kleinere Ganze, die Ortsvereine, die die Aufgabe haben, die für die nächste Hauptversammlung ausgewählten Themata im voraus in Referaten und Korreferaten zu erörtern, eine Tätigkeit, die dann in dem Hauptreferat auf der Versammlung ihren Abschluß findet. Fünf solcher Ortsvereine waren schon in dem Jahr zwischen der 14. und 15. Versammlung entstanden, die in Friedland, Güstrow, Parchim, Schwerin und Wismar; ein sechster, der in Doberan, wurde im Oktober 1889 gegründet. Die Mitgliederzahl des Vereins betrug 1889 62, sie wuchs langsam: 1891 waren es 85, 1898 103, z. Z. sind es 143, die sich auf 12 Ortsvereine verteilen, sämtlich aus Mecklenburg-Schwerin, da die wenigen Mitglieder aus Mecklenburg-Strelitz im verflossenen Vereinsjahre ausgetreten sind. Seit 1888 ist im großen ganzen die Organisation des Vereins die gleiche geblieben; die Änderungen, die die Satzungen des Vereins in Einzelheiten seitdem erfahren

Digitized by Google

haben, können hier übergangen werden. Von den Versammlungen, die der Verein seit der 14. gehalten hat, fanden acht in Güstrow, drei in Schwerin, eine in Rostock statt. Ihr Besuch erfüllte im allgemeinen die Erwartungen nicht, die sich auch in dieser Beziehung an die Reorganisation geknüpft hatten, die Besuchsziffer schwankt zwischen 22 (1898) und 56 (1902).

An Themen sind auf den 12 Versammlungen von der 14. bis zur 25. folgende behandelt worden:

1888: Der Turnunterricht auf den mecklenburgischen Schulen (Oberlehrer Dr. Foerster-Güstrow und Gymnasiallehrer Dr. Lange-Wismar).

1889: Welche Stellung haben wir gegenüber der Reformbewegung auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts zu nehmen? (Oberlehrer Dr. Klapp-Parchim und Realgymnasiallehrer Krüger-Schwerin.) Zugleich wurden Vorschläge über den Programmaustausch erörtert, die 1893 noch einmal besprochen worden sind.

1890: Ist es möglich, auf die aus der U. II abgehenden Schüler bei der Einrichtung des Lehrplanes der höheren Schulen mehr Rücksicht zu nehmen als bisher? (Dir. Bolle-Wismar.)

1891: Wie läßt sich die Erreichung des Unterrichtszieles in den höheren Lehranstalten durch gesteigertes Ineinandergreifen der einzelnen Unterrichtszweige fördern? (Oberlehrer Dr. Schmidt-Schwerin.)

1893: Über die von O. Willmann in seiner Didaktik vorgetragenen Ansichten betreffend die Methode des mathematischen Unterrichts und die Stellung der Mathematik im Organismus des Schulunterrichtes (Dir. Seeger-Güstrow).

1894: Ist es notwendig oder wünschenswert, die Erteilung der wissenschaftlichen Berechtigung zum einjährigen Militärdienst für alle Schulen von einer Prüfung abhängig zu machen? (Prof. Dr. Schmidt-Schwerin.) — Welche Mittel haben wir, um den Gebrauch der Übersetzungen im fremdsprachlichen Unterricht von seiten der Schüler zu verhindern bzw. unschädlich zu machen? (Prof. Dr. Rudloff-Schwerin.) Außerdem wurden vier Sektionssitzungen gehalten, über neuere Sprachen, Religion, Geschichte und Physik.

1895: Zweck, Ziel und Methode des Unterrichts in der Physik (Prof. Dr. Voß-Doberan). — Wie verteilt sich der Unterricht in der mecklenburgischen Landesgeschichte auf die einzelnen Klassenstufen? (Oberlehrer Krauer-Doberan.) Bei diesem Thema fand sich zur Beratung der Thesen keine Zeit mehr; sie wurde nachgeholt in einer Sektionssitzung auf der folgenden Versammlung, und hier wurde die Abfassung eines Lehrbuches für mecklenburgische Geschichte beschlossen, welches, von Prof. Rudloff-Schwerin im Verein mit mehreren Kollegen verfaßt, in den mittleren und oberen Klassen einer beträchtlichen Anzahl der mecklenburgischen höheren Lehranstalten in Gebrauch ist.

1896: Wie ist der Lehrplan für den Religionsunterricht in den höheren Schulen Mecklenburgs zu gestalten? (Oberlehrer Schnell-Güstrow.) — Wie ist die Übersetzung aus dem Deutschen in das Lateinische für die Abgangsprüfung auf den mecklenburgischen Gymnasien einzurichten? (Dir. Kühne-Doberan.)

1898: Prof. Dr. Voß-Doberan machte Vorschläge zur Begründung eines

Digitized by Google

Versicherungsvereins für hinterbliebene unverheiratete Töchter der akademisch gebildeten Lehrer Mecklenburgs und gab hierdurch den Anstoß zur Entstehung des heute in Mecklenburg bestehenden Vereins, der im vorigen Jahre die Rechte einer juristischen Person erhalten hat.

1900: Was ist von den Ausarbeitungen in der Muttersprache über Themata der verschiedenen Unterrichtsfächer zu halten, deren Ausführung in der Klasse die betreffenden Fachlehrer zu veranlassen haben? (Prof. Schmidt-Schwerin.) — Empfiehlt sich die Anstellung von Mittelschullehrern an unseren höheren Lehranstalten? (Oberlehrer Dr. Lachmund-Schwerin.) — Referat über die Gehälterfrage an den städtischen höheren Schulen Mecklenburgs von Prof. Hamdorff-Malchin.

1901: Die Verwertung der Archäologie im klassischen Unterricht (Oberlehrer Dr. Maybaum-Doberan).

1902: Welche Aufgaben werden durch die Forderung, die sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse zu berücksichtigen, dem Geschichtsunterricht an höheren Schulen gestellt? (Prof. Rudloff-Schwerin.)

An diesen Rückblick schloß der Vortragende eine kurze Übersicht über die Erlebnisse des Vereins im verflossenen Jahr (von Mich. 1902—1903). Das Wichtigste daraus ist die Absendung der auf der vorigjährigen Versammlung beschlossenen Eingabe zugunsten der Lehrer an den höheren Lehranstalten in den kleineren Städten des Landes, über die bereits im Jahrgang 1902 der Zeitschrift für das Gymnasialwesen S. 217 f. berichtet worden ist.

Nach Erledigung des Kassenberichtes hielt darauf Dir. Kuthe-Parchim einen Vortrag über die Entwickelung und den gegenwärtigen Stand der Reformschulbewegung.

Einleitend nannte der Vorsitzende als Quellen für seinen Bericht neben den Fachzeitschriften: Messer, Die Reformbewegung von 1882/1901; Lexis, Die Reform im höheren Schulwesen in Preußen; Liermann, Reformschulen nach Frankfurter und Altonaer System. Er zeigte sodann zunächst, wie die Reformschulen entstanden sind und sich bis heute entwickelt haben. Der Gedanke, den fremdsprachlichen Unterricht mit einer modernen Sprache zu beginnen, sei schon alt; seiner Verwirklichung aber sei er durch die Schriften des Realschuldirektors Ostendorf entgegengeführt. Auf der Schulkonferenz im J. 1873 sprach sich Bonitz dafür aus, mit dem gemeinsamen Unterbau einen konsequenten Versuch zu machen, und so wurde 1878 der Plan für die Altonaer Doppelschule (Realgymnasium und Realschule erster und zweiter Ordnung) genehmigt. Die Anstalt entließ Ostern 1884 mit gutem Erfolge ihre ersten Abiturienten und fand daher wenn auch langsam Nachahmung. Ostern 1885 folgte das Realgymnasium in Güstrow — bisher die einzige Reformschule in Mecklenburg —, Ostern 1887 die jetzige Guerickeschule in Magdeburg und Ostern 1892 Iserlohn. Dieses Jahr ist epochemachend für die ganze Bewegung, insofern sie nun auch auf die Gymnasien überzugreifen begann.

Die Schulkonferenz von 1890 hatte zwar die Empfehlung des lateinlosen Unterbaues allgemein abgelehnt, aber die Angliederung von Nebenkursen in den drei unteren Klassen nach Bedarf empfohlen, und zwar für Nichtlateiner an Orten, wo nur Latein treibende Schulen, und für Lateiner

Digitized by Google

an Orten, wo nur lateinlose Schulen seien. Dies hätte eine große Buntscheckigkeit der unteren Klassen zur Folge gehabt. Da kam der Direktor des Goethegymnasiums in Frankfurt, Reinhardt, auf den Gedanken, alle unteren Klassen zu lateinlosen zu machen, das Latein erst mit der Versetzung nach Tertia zu beginnen und die „Griechischen" und „Englischen" erst beim Übertritt in die Sekunda zu scheiden. Seiner Persönlichkeit gelang es mit Unterstützung des früheren Altonaer, jetzt Frankfurter Bürgermeisters Adickes vom preußischen Unterrichtsministerium die Erlaubnis zu erreichen, daß von Ostern 1892 ab mit diesen neuen Lehrplänen an drei Frankfurter Schulen, dem Goethegymnasium und den zwei Realgymnasien, Musterschule und Wöhler-Realgymnasium, ein erster Versuch gemacht werden durfte. Es folgten Jahr für Jahr, ohne daß man erst abwartete, wie sich die neue Schulart bewähren werde, neue Reformschulen, überwiegend nach Frankfurter Art; z. Z. ist die Zahl 61 erreicht.

Der Wunsch, Erfahrungen über das neue System auszutauschen, führte zu der Kasseler Versammlung im November 1901, die sich aus 30 Leitern der — damals 37 — Reformschulen und einer größeren Zahl von Männern zusammensetzte, die Neigung oder dienstliche Stellung dazu geführt hatte, sich mit der Frage eingehender zu beschäftigen. Das Protokoll der Versammlung liegt seit Pfingsten d. J. in dem obengenannten Buche von Liermann vor.

Als wesentliches Kennzeichen der Reformschulen wird von Reinhardt (bei Lexis 1902) angegeben, daß der Unterricht im Lateinischen erst in III b beginnt, während er 1901 in Kassel gesagt hatte: „in III b oder IV". Von den drei Anstalten mit Latein in IV, dem Französischen Gymnasium in Berlin und den Realgymnasien in Plauen und Ohrdruf, heißt es bei Lexis, sie seien an den Lehrplan der Reformschulen „angenähert". Über die Sprache, die an die Stelle des Lateinischen treten soll, ist nichts gesagt, wohl deshalb, weil das Realgymnasium zu Osnabrück statt mit dem Französischen in VI mit dem Englischen beginnt, also wieder eine eigene Spielart bildet. In bezug hierauf bekannte sich der Vortragende zu der Ansicht, daß mindestens in allen den Schulen, die ihre Schüler nicht für die Universität vorbereiten, die moderne Sprache in den Vordergrund zu treten habe, die den Schülern im praktischen Leben am meisten nützt, und dies sei für einen breiten Strich an der Nord- und Ostsee das Englische.

Direktor Kuthe wandte sich nun einer eindringenden Kritik der neuen Lehrpläne zu, für deren besseres Verständnis er die wichtigsten derselben hatte hektographieren lassen, und zwar begann er mit dem Lehrplan des Frankfurter Reformgymnasiums.

Nach einer kurzen Bemerkung über das auffällige Schwanken der Stundenzahl für Geschichte und Geographie zwischen V, IV und III b (zwei, sechs und dann wieder drei Stunden), deren einziger Grund in dem Bedürfnis liege, die Schüler auch durch quantitative Vermehrung der Schulanforderungen für die Wucht des Lateinischen zu kräftigen, stellte er die Frage auf: „Wie werden die Schüler für den lateinischen Unterricht in III b vorbereitet?", auf die nach seiner Ansicht großes Gewicht zu legen sei. Es komme besonders auf das Eindringen in das Verständnis des Satzes an, wie auch die Reformer zugeben. Diese wollen nun hierfür das Deutsche und das Französische heranziehen. Über das letztere äußerte Direktor

Digitized by Google

Zernecke-Charlottenburg in Kassel: „Der lateinische Unterricht in den unteren Klassen legt den Grund zu grammatischer Schulung, gibt dem Schüler das grammatische System, lehrt ihn grammatisch denken. Der an seine Stelle tretende französische Unterricht muß nicht nur dieselben Funktionen übernehmen, sondern auch noch durch seinen ganzen Betrieb gewissermaßen den lateinischen vorbereiten". Allein wie verhält sich zu dieser Forderung der neue Kurs im französischen Unterricht? Ist es aber dem Wesen des Französischen als einer lebenden Sprache zuwider, grammatisch betrieben zu werden, so ist es ungeeignet für die Stellung, die ihm das Reformgymnasium zuweisen muß. Walter z. B. fordert als Sprachstoffe für das Französische in den ersten drei Jahren solche, die nicht für die Grammatik zugestutzt sind, sondern die Umgangssprache französischer Knaben im Alter von 9—12 Jahren wiedergeben; dann solle man nach drei Jahren prüfen, was er an Grammatik unter Anleitung des Lehrers selbst gewonnen habe. Soll dies schon die genaue und eingehende sprachliche Vorbildung sein, auf der man mit gutem Erfolge das Latein aufbauen kann? Wie vertragen sich damit die Klagen, die Neusprachler seien mit der Reform am wenigsten zufrieden, sie klagten über Zeitmangel zur Durchnahme des grammatischen Pensums? Sind solche Klagen möglich, wenn das grammatische System in IV schon so fest und gründlich zum Eigentum geworden ist, daß darauf der Neubau des Lateinischen errichtet werden kann? Auch bei induktivem Betrieb einer Sprache läßt sich das grammatische System gewinnen und zum festen Eigentum machen; aber diese Frucht reift langsam, nicht schon in IV. Von diesem Standpunkt aus erscheint es als ganz folgerichtig, wenn die Vertreter der neueren Richtung im französischen Unterricht die Zumutung, dem lateinischen Unterricht als Pioniere zu dienen, zurückweisen und die Aufgabe, die grammatische Schulung zu bieten, der Muttersprache allein zuweisen. Dem aber hielt der Vortragende entgegen, daß die Grammatik als solche am besten gelernt werde aus dem Vergleich der Muttersprache mit einer in festes System gebrachten Fremdsprache, die grammatisch betrieben werde, und erklärte, die Bedenken des Schulrats Sander zu teilen, der aussprach, er erkenne darin eine ernste Gefahr, die den Charakter des deutschen Unterrichts gefährde, daß beim deutschen Unterricht in VI—IV die grammatische Schulung stark in den Vordergrund treten solle. Die Vorfrage also, auf welchem Wege die Vorkenntnisse, die für den Beginn des Lateinischen in III unerläßlich sind, sicher gewonnen werden, ist noch nicht gelöst, und hierüber ist Klarheit zu fordern, ehe man den Fragen näher treten kann: „Welche Vorteile bietet die neue Organisation gegenüber der alten? Und sind mit derselben vielleicht Mängel verbunden, die etwaige Vorteile aufwiegen?" Früher hörte man oft: „Lateinisch ist für den Sextaner zu schwer". Jetzt ist an die Stelle dieses alten Schlagwortes ein anderes getreten: man will an Stelle des Nebeneinander der humanistischen und realistischen Bildungselemente im modernen Gymnasium ein Nacheinander setzen, und zwar so, daß auf den verschiedenen Stufen, der Entwickelung des Kindes entsprechend, bestimmte Hauptfächer „kräftig in den Vordergrund treten", das heißt doch wohl: die Fächer, die den Schülern die Hauptarbeit bringen. Diese Hauptfächer werden bei aller Wertschätzung der Realien auf allen Stufen der Schule die sprachlichen sein. Daß der Sprachunterricht von den Tertien

Digitized by Google

aufwärts an den Reformgymnasien an die geistige Kraft der Schüler weniger starke Ansprüche machen sollte, ist völlig ausgeschlossen; man fürchtet selbst unter den Anhängern der Reform eher ein Überlastung namentlich der III b und II b. Gegen den Anfang des Lateinischen in IV sprach sich ein Wortführer der Reform, J. Ziehen, aus folgenden Gründen aus: Es sei schlechterdings unmöglich, das Französische in zwei Jahren auch nur annähernd zu einem solchen Abschluß zu bringen, daß es seiner Aufgabe, dem lateinischen Unterricht als vorbereitende Grundlage zu dienen, ausreichend entsprechen könne; es sei das dritte Jahr in IV zur Klärung und Festsetzung der grammatischen Begriffe unbedingt nötig, um einen erfolgreichen Lateinunterricht in Untertertia zu sichern. In IV also soll der systematische Grammatikunterricht eintreten, und damit wird die Arbeitslast die gleiche sein. In VI und V mag bei induktivem Betriebe des Französischen der Reformschüler ein leichteres Joch zu tragen haben; aber wenn für den Sextaner das Lateinische nicht zu schwer ist, so ist das Zeugnis, das Französische sei leichter, keine Empfehlung, sondern ein Vorwurf. Kein Schüler soll überlastet sein, aber auch keiner zu wenig belastet; die Sextaner und Quintaner wollen wir nicht verweichlichen.

Was nun aber das Nebeneinander und Nacheinander betrifft, so ist zu beachten, daß kein Unterrichtsfach ausgeschieden ist und die Anforderungen nicht gemindert sind, es kann sich also nur um eine rationellere Gewinnung der Kenntnisse oder um eine rationellere Verteilung der Arbeit auf die Klassenstufen handeln. Erstere behaupten die Reformer und bestreiten die Gegner, adhuc sub iudice lis est, und von der zweiten kann — nach dem Urteil des Vortragenden — nicht die Rede sein.

Indessen seien die didaktischen Erwägungen überhaupt nicht die entscheidenden, sondern die sozialen und schulpolitischen. Von den drei Gründen, die Reinhardt bei Lexis aufführt, haben nach Ansicht des Vortragenden die zwei ersten nur dekorativen Wert: „Zwischen den verschiedenen höheren Schulen wird eine organische Verbindung hergestellt“ und „Die Schüler, die sich für wissenschaftliche Studien und gelehrte Berufsarten vorbereiten, brauchen nicht frühzeitig von denen getrennt zu werden, die für eine praktische Betätigung im industriellen und kaufmännischen Leben ausgebildet werden“. Die Schulen seien für die Schüler da, und für diese hätten die beiden Fragen nur nebensächlichen Wert; die Schüler könnten aber fordern, daß für ihre Bedürfnisse durch die Organisation der Schulen bestmöglich gesorgt werde. Nur dann, wenn man zeigen könne, daß in den drei Einheitsklassen für die beiden Gruppen die bestmögliche Organisation gefunden sei, nur dann sei die Vereinigung ein Vorteil, andernfalls müsse man wünschen, daß sie so früh wie möglich aufhöre.

Größeres Gewicht maß Direktor Kuthe dem dritten Punkt bei: „Die Wahl des Bildungsweges, der für die besondere Begabung jedes Schülers der angemessenste ist, wird dadurch erleichtert, daß die Zeit der Entscheidung zwischen der Realschule und den lateinlehrenden Anstalten hinausgeschoben wird“. Der Kernpunkt sei: in kleinen Orten wird es eine Mehrheit von Familien geben, die nicht daran denken, ihre Söhne zum Abiturientenexamen, vielleicht nicht einmal zum Einjährigenzeugnis zu bringen, aber doch eine über die Volksschule hinausgehende Bildung wünschen, und

Digitized by Google

eine Minderheit von Familien, die für ihre Kinder jene höhere Bildung erstreben. Läßt sich das Interesse dieser beiden Gruppen durch eine Schule befriedigen, so ist das vom wirtschaftlichen Standpunkt ein Vorteil. Dann können in kleinen Orten Schulen mit drei lateinlosen Klassen lebensfähig sein, in etwas größeren solche mit fünf Klassen oder sechs. Den Eltern in solchen Orten wird damit das frühzeitige Weggeben der Kinder erspart, ganz abgesehen von dem pekuniären Vorteil.

Ist nun dieser Vorteil, der doch nur für einen Bruchteil der Bevölkerung vorhanden ist, so groß, daß die Reformschule weitergeführt und wohl gar verallgemeinert werden darf? Liegt nicht darin die Gefahr, daß die Interessen der Mehrheit denen der Minderheit geopfert werden? Und wird nicht schon das Reformgymnasium von der Mehrzahl seiner Lobredner gegen das humanistische Grundprinzip des Gymnasiums überhaupt ausgespielt? Wenn auch die Frankfurter entschieden begeisterte Anhänger des klassischen Altertums sind, führt nicht doch die ganze Bewegung zu einer Gefährdung, vielleicht sogar zur Vernichtung des alten Gymnasiums?

Um dies zu zeigen, unterzog der Vortragende die Lage der einzelnen Lehrfächer an der Hand der Kasseler Verhandlungen einer kurzen Prüfung. Er wies hin auf das Urteil des Geheimrats Lahmeyer über die Leistungen in den alten Sprachen: „Die Erfolge sind im Griechischen sehr erfreulich gewesen, auch im Lateinischen ist das Ziel im wesentlichen erreicht, doch kann man den Ausfall der drei Unterrichtsjahre merken; die geminderte Möglichkeit, sich durch planmäßige reichliche Übung allmählich in das Lateinische gewissermaßen einzuleben, ist m. E. nicht gering. Dadurch erklärt sich die befremdende Art mancher Fehler, die auch bei besseren Schülern hervortrat". In der Form so milde und schonend wie möglich, gibt dieses Wort doch seinem Inhalt nach denen recht, die sagen: „Zu einem Einleben in das Lateinische kommt es nach dem Frankfurter System nur schwer oder überhaupt nicht". Ehe also nicht von unparteiischer Seite nachgewiesen ist, daß Lahmeyers Beobachtung keine allgemeine Gültigkeit hat, liegt es nicht im Interesse des lateinischen Unterrichts, seinen Beginn in die IIIb zu verlegen. In bezug auf den griechischen Unterricht behaupten Cauer und andere mit Recht, der Anfang in IIb sei die größte Gefahr für dieses Fach und damit für den ganzen Charakter des Gymnasiums. Je mehr Schüler, weil sie aus IIb abgehen, vom Griechischen befreit werden müssen, da es ein Unsinn sein würde, sie zu diesem Anfangsunterricht zu pressen, um so stärker wird die Forderung erhoben werden, dasselbe nach IIa zu verlegen oder wahlfrei zu machen. Beides würde das Ende des alten humanistischen Gymnasiums sein.

Rechnen und Mathematik, die in Preußen für die Tertia — nicht ohne lebhaften Protest — jetzt auf drei Stunden beschränkt sind, haben im Frankfurter Lehrplane von Sexta bis Tertia eingeschlossen eine Stunde mehr erhalten, sind aber in den Sekunden und Primen um eine Stunde verkürzt. Aber entspricht es denn der Entwickelung des Knaben, diese Fächer in den unteren und mittleren Klassen in den Vordergrund, dagegen in den oberen Klassen in den Hintergrund treten zu lassen?

Ebensowenig können die Lehrer der Geschichte und Geographie mit dem Frankfurter Lehrplan, der ihnen für die Sekunda und die Unter-

Digitized by Google

prima nur zwei Stunden zuweist, zufrieden sein. Die altsprachliche Lektüre kann niemals den systematischen Geschichtsunterricht ersetzen, wenn auch beides sich gegenseitig stützen und ergänzen muß.

Aus allen diesen Ausführungen zog der Vortragende das Resultat: „Weder vom Standpunkte der alten Sprachen noch von dem der Mathematik, Geschichte und Geographie ist der Lehrplan der Reformgymnasien als ein Fortschritt zu bezeichnen, er birgt vielmehr große Gefahren in sich und befriedigt die berechtigten Anforderungen mehrerer hochwichtiger Fächer nicht".

Kurz sprach sich dann der Vortragende auch über die Reform-Realgymnasien aus. Auch hier sei die Stellung des Lateinischen von besonderer Wichtigkeit, „schon ist ihm zugunsten der Naturwissenschaften in Frankfurt eine Stunde in den Primen entzogen; aber die realen Fächer sind noch keineswegs befriedigt, die Geographie fordert eine zweite Stunde in den Oberklassen, die Biologie fordert Eingang". Dazu kommen die Klagen über zu starke Belastung der Schüler, besonders auf den Realgymnasien. Bei 39 Schulstunden fände der Jüngling in den Oberklassen keine Zeit mehr zu ruhiger Versenkung in bestimmte Fächer und Aufgaben, zu selbständiger umfassender Arbeit, zu freiwilligem, ernstem Streben. Der Fehler liege in den 5—6 Hauptfächern und in den 32 oder 33 wissenschaftlichen Stunden, deren Abminderung auf 30 das Hauptziel der Reform sein müsse. „Auch von dieser Seite droht dem Lateinischen Gefahr, die Abhilfe ist ja so leicht, man braucht ja nur das fremde Element auszuscheiden, und alle Not ist vorbei, die gleichberechtigte Oberrealschule ersetzt ja das antiquierte Realgymnasium". Von den beiden Systemen des Reform-Realgymnasiums zieht Dir. Kuthe das Altonaer dem Frankfurter vor. Gewiß liege in der Folge des Lateinischen in III b auf Englisch in IV die Möglichkeit einer Gefahr; aber ebensowenig wie am alten Gymnasium aus der schnellen Folge Französisch Griechisch eine Gefahr für die Schüler zu werden brauche, sei dies bei jener Folge der Fall. Das Altonaer System biete aber den großen Vorteil, daß die beträchtliche Anzahl Schüler, die, ohne die ganze Schule absolviert zu haben, abgehen, brauchbare englische Kenntnisse mit in das Leben nehmen. Für Norddeutschland, auch für Mecklenburg, würde, wenn man sich denn einmal für einen der Reformpläne entscheiden solle, die Osnabrücker Form des Altonaer Planes mit der Reihenfolge Englisch in VI, Französisch in IV vorzuziehen sein.

In der auf den Vortrag folgenden Debatte trat zuerst Oberlehrer Balzer-Wismar in drei Punkten den Ausführungen des Redners entgegen. Einmal hielt er es auf Grund seiner bei einem dreijährigen Aufenthalt in England gemachten Beobachtungen für möglich, den lateinischen Elementarunterricht so zu gestalten, daß er leichter und schneller vorwärts führe. In England, Frankreich und Amerika pflege man eine andere Art Behandlung des lateinischen Unterrichts, und zwar auf einer Stufe, die etwa unserer Mittelstufe entspreche. Die Lehrbücher enthielten ganz leichte einfache Szenen aus dem antiken Leben, diese würden durchgenommen in Verbindung mit Sprechübungen; die Regeln würden nach Möglichkeit davon abgeleitet. Zweitens erklärte er eine Vorbereitung des Satzverständnisses durch das Französische für wohl möglich und bestritt drittens, daß der deutsche Unterricht durch die Bearbeitung der grammatischen Grundfragen notwendig

Digitized by Google

leiden werde. Direktor Kuthe hielt dem entgegen, daß in Kassel viel auf fremde Staaten exemplifiziert worden sei, doch seien sich dort alle darin einig gewesen, daß man nicht vorsichtig genug sein könne in der Übertragung fremder und doch gewordener Verhältnisse auf die Heimat. Bücher nach Art jener ausländischen gebe es in Deutschland auch (die Gurlittsche lateinische Fibel, Maurer); in III b freilich werde sie niemand gebrauchen wollen. Daß ferner das grammatische System am Französischen induktiv gewonnen werden könne, bezweifle er nicht, wohl aber die Möglichkeit, daß das schon in IV geschehen sei. Über den deutschen Unterricht halte er an seiner Ansicht fest.

Schulrat Dr. Strenge, der die Versammlung in Kassel zu seiner Information selber mitgemacht hatte, hob hervor, die Frankfurter seien von der Wahrheit und Richtigkeit ihrer Bestrebungen überzeugt, und zwar verträten sie durchaus die humanistische Tendenz; allein seine eigenen Bedenken hätten sie doch nicht zu beseitigen vermocht. Diese beträfen besonders das Lateinische, das wenigstens bisher das Rückgrat des Gymnasiums gebildet habe. Dem Lateinischen seien im Reformgymnasium statt 71 Stunden (in Mecklenburg) nur 51 gewidmet; durch diesen Verlust werde unvermeidlich dieser Unterricht degradiert und das Rückgrat des Gymnasiums gebrochen: es sei unmöglich, dieselben Ziele bei so viel geringerer Stundenzahl zu erreichen. Noch schlimmer als die Herabsetzung der Gesamtstundenzahl sei der Anfang in III b. Die drei ersten Schuljahre seien auf diese Weise für den lateinischen Unterricht verloren, das Französische könne dies nicht ersetzen, das Lateinische selbst sei als Vorstufe für die spätere Leistungen im Lateinischen dem Französischen vorzuziehen. Wenn in Frankfurt den Anforderungen des preußischen Lehrplanes genügt werde, so erkläre sich das aus besonderen Verhältnissen. An der Spitze stehe dort ein Mann, der mit Feuer und Flamme für die Reform eintrete, und ihm zur Seite eine Anzahl von gleichgesinnten Kollegen; auch auf das Publikum bis in die Kreise der Schüler selbst habe Reinhardt seinen Feuereifer hinüberzupflanzen verstanden. Dazu seien die Schüler im Durchschnitt doch wohl fähiger, als in den mittleren und kleinen Städten zu erwarten sei. Übrigens seien die letzten Gründe für die Reform äußerlicher Art, es sei die Rücksicht auf das Interesse des Publikums, das für die Berufswahl Zeit zu gewinnen wünsche. Solle man derartig eingreifende Änderungen aus diesen Rücksichten machen? Da sei doch gewiß große Vorsicht geboten.

Direktor Bolle-Wismar betonte die Geldfrage, die für die Einführung der Reformschulen eine große Rolle spiele. Auch in Wismar habe bereits eine Kommission über die Einführung der Reform für die zwei dort bestehenden Anstalten beraten, und man habe dort auf die geringeren Kosten, die die beiden Anstalten bei gleichem Unterbau verursachen würden, hingewiesen; auch die spätere Entscheidung über den Beruf sei ein Gesichtspunkt, der nicht aus der Welt zu schaffen sei. In den nächsten Jahrzehnten werde die Entscheidung über die Reformfrage an uns alle herantreten. Für einen überzeugten Altsprachler sei das keine angenehme Aussicht. Denn nach seiner Ansicht gefährde das Reformgymnasium den altsprachlichen Unterricht in der allerschlimmsten Weise; besonders sei das Griechische gefährdet. Der Anfang in II b sei nur der Übergang zur Abschaffung. Für solche, die mit dem Zeugnis zum einjährigen Dienst die Schule verlassen,

Digitized by Google

sei dann der griechische Unterricht ein Unsinn; man werde ihn deshalb nach O. II hinaufschieben. Das nächste werde sein, daß man Wahlfreiheit einführe, und dann sei es mit dem Gymnasium zu Ende. Es gebe nach seiner Ansicht nur ein Mittel, dem entgegenzuwirken, und dieses sei, das Gymnasium bei den Eltern wieder beliebter zu machen. Wieviel Vorwürfe mache man nicht jetzt dem Gymnasium! Die Schüler, meine man, würden dort mit unbrauchbaren, zwecklosen Dingen gequält. Nun sei doch das Übersetzen aus dem Lateinischen gewiß nicht nutzlos, und niemand behaupte das; ebenso sei Griechisch können ohne Zweifel sehr wertvoll für ein wissenschaftliches Studium, und es sei sehr wohl möglich, Primaner für das Griechische zu begeistern. Die Quälerei liege in den Skripta, und noch weit mehr in den griechischen als in den lateinischen. Eine griechische Rede halten zu lassen sei gänzlich zwecklos; es sei aber auch eine Torheit, daß wir das Lateinschreiben noch übten, das doch für die Wissenschaft unnütz sei. Man möge auch für das Lateinische die Skripta von O. II ab aufhören lassen und Übersetzungen aus dem Lateinischen an ihre Stelle setzen. Auf diese Weise werde der Haß gegen die Gymnasien beseitigt und den Neuerungsbestrebungen ein Damm entgegengesetzt werden; andernfalls werde die Reform sich Bahn brechen.

Gegen diese Ausführungen, soweit sie das Lateinische betrafen, wandte sich Schulrat Dr. Strenge: Es sei nach seiner eigenen langen Erfahrung für ein sicheres Verständnis der Klassiker nicht ohne Bedeutung, wenn Übung für das Übersetzen ins Lateinische vorhanden sei. Auch seien ja die Reformschulen an die Skripta ebenso gebunden wie die Schulen alten Systems, und sie sollten noch dazu in weniger Stunden dasselbe leisten wie die bisherigen. Ob dabei nicht gerade Überlastung der Schüler zu befürchten sei? Reinhardt leugne es, aber die Befürchtung liege doch nahe, auch für die Mathematik, die bei geringerer Stundenzahl das Gleiche leisten wolle; sei dazu nicht mehr häusliche Arbeit nötig? Oberlehrer Dr. Dopp-Rostock wies auf die scharfen Angriffe hin, die in der Zeitschrift für Gesundheitspflege gegen den klassischen Sprachunterricht in den unteren Klassen gemacht seien; man habe sogar von „einer Vivisektion des kindlichen Gehirns“ gesprochen! Das Gymnasium sei allerdings selbst nicht ohne Schuld, wenn sich der Streit so verschärft habe; es habe zu lange an seinem Monopol festhalten wollen. Ein Nonsens sei es übrigens, wenn man gerade in größeren Städten Reformschulen einführe statt in kleineren, wo sie, wenn überhaupt, aus Rücksichten auf die Eltern allenfalls am Platze seien.

Direktor Kuthe präzisierte darauf seinen Standpunkt den Ansichten des Direktor Bolle gegenüber. Er stehe in bezug auf das Griechische auf demselben Standpunkte wie Bolle, in bezug auf das Lateinische aber nicht. Er gebe indes zu, daß nur die Schulform sich auf die Dauer werde halten können, die auch die Eltern und Schüler gewinne. In dieser Beziehung sei eine Wandlung zugunsten des Gymnasiums keineswegs ausgeschlossen. Sehr beachtenswert sei die Änderung in den Anschauungen Sr. Maj. des Kaisers. Früher sei er ein sehr entschiedener Gegner des Gymnasiums gewesen, dagegen enthalten die Worte, die er jüngst in Kassel gesprochen, die glänzendste Ehrenrettung desselben. Eine solche Wandlung könne sich auch im Publikum vollziehen. Sehr ernst sei die Frage der Mehrbelastung, und diese sei bei dem Frankfurter System wahrscheinlicher

Digitized by Google

als bei dem alten. Das richtigste sei nach seiner Ansicht die Ausbildung der Eigenart der drei Schulgattungen (Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule); jede Schule möge ihren eigenen Weg gehen, dann seien auch die Eltern wiederzugewinnen. Endlich betonte Prof. Dr. Stoppel-Wismar noch einmal mit Entschiedenheit, daß gerade im Falle der Einführung der Reform eine starke Überbürdung zu befürchten sei. Man werde bei dem Reformgymnasium mit größerem Rechte als bei dem jetzigen von Vivisektion des Gehirns sprechen können.

Nachdem sich so in der Debatte fast allseitige Übereinstimmung der Versammlung mit den Anschauungen des Direktor Kuthe herausgestellt hatte, wurde eine Abstimmung für überflüssig erachtet und um $1^1/_2$ Uhr die Debatte geschlossen. Darauf trat eine einstündige Pause ein.

Der dritte Punkt der Tagesordnung, der nach Wiederbeginn der Verhandlungen zunächst zu erledigen war, betraf den Deutschen Oberlehrerverband sowie die Wahl eines Delegierten für die vorberatende Versammlung in Halle. Der Schriftführer gab zur Einführung einen kurzen Rückblick auf die Vorgeschichte des Planes und berichtete über die Stellung der übrigen deutschen Vereine, soweit sie ihm bekannt geworden war. Nach kurzer Erörterung beschloß die Versammlung einstimmig den Anschluß an den geplanten Verband. Nach Halle wurde auf Vorschlag des Vorstandes Oberlehrer Dr. Dopp-Rostock deputiert, der sich auch zur Übernahme des Mandates bereit erklärte. Er erhielt die Instruktion, die Bereitwilligkeit des Vereins Mecklenburgischer Schulmänner zum Beitritt in den allgemeinen Verband auszusprechen, aber hinsichtlich der Satzungen den Verein noch nicht zu binden.

Viertens stand die Vorstandswahl auf der Tagesordnung. Auf Vorschlag des Direktor Bolle wurde der bisherige Vorstand für die nächste Periode (von drei Jahren) wiedergewählt. Zum Ort der nächsten Versammlung wurde Güstrow bestimmt.

Um 3 Uhr wurden die Verhandlungen geschlossen. Viele der Anwesenden nahmen dann noch an dem gemeinsamen Mittagessen im Luisenhof teil, und manche blieben in regem Gedankenaustausch noch lange beisammen.

Schwerin i. Meckl. R. Wagner.

Digitized by Google

# VIERTE ABTEILUNG.

## EINGESANDTE BÜCHER

(Besprechung einzelner Werke bleibt vorbehalten).

1) H. Hämmerlein, Schule und Eltern. Ferienbriefe eines Familienvaters. Berlin 1902, H. Scherk jr. Verlag. 24 S. 0,50 *M.*

2) Verhandlungen der 4. Jahresversammlung des Allgemeinen Deutschen Vereins für Gesundheitspflege. Ergänzungsheft zu „Gesunde Jugend", Zeitschrift für Gesundheitspflege in Schule und Haus. IV. Band. Leipzig 1903, B. G. Teubner. XVI u. 126 S. gr. 8.

3) O. Spruth, Berliner Schulkalender. Führer durch die höheren Schulen Berlins und seiner Vororte. Ratgeber für Eltern. 1903, Selbstverlag des Verfassers. 28 S. gr. 8. 0,30 *M.*

4) K. Fricke und F. Eulenburg, Beiträge zur Oberlehrerfrage. Leipzig 1903, B. G. Teubner. IV u. 122 S. gr. 8. 1,20 *M.*

5) Ch. W. Peppler, Comic Terminations in Aristophanes and the Fragments. Part. I: Diminutives, Character Names, Patronymics. Dissertation, John Hopkins University. Baltimore 1902, J. Murphy Company. 55 S.

6) J. J. Meyer, Two Twice-Told Tales. Chicago 1903. 11 S. 4. 25 Cents.

7) T. Frank, A. Stichometric Scholium to the Medea of Euripides, with Remarks on the Text of Didymus. Chicago 1903. 8 S. 4. 25 Cents.

8) E. Lindskog, In tropos scriptorum Latinorum studia. Commentatio academica. Upsaliae 1903, typis descripserunt Almquist et Wiksell. IV u. 65 S. 4.

9) T. Lucreti Cari de rerum natura liber primus. Introduzione e commentario critico di C. Pascal. Roma-Milano 1904, Albrighi, Segati e C. IX u. 190 S. kl. 8.

10) P. Haupt, Notes from the Oriental Seminary. John Hopkins University Circulares XXII S. 47—98. 10 Cents.

11) A. Baranski, Die Urgeschichte Nordeuropas nach ägyptischen Quellen. Lemberg 1903, Selbstverlag des Verfassers. Mit dem Bilde des Verfassers. 352 S. 8. geb. 9 *M.*

12) Sammlung Schubert. Leipzig, G. J. Göschensche Verlagshandlung 1903.

a) XXIX und XLIV. V. Kommerell und K. Kommerell, Allgemeine Theorie der Raumkurven und Flächen. Band I mit 18 Figuren, VII u. 144 S. geb. 4,80 *M.* — Band II mit 18 Figuren, 212 S. geb. 5,80 *M.*

b) XLV. H. Schubert, Niedere Analysis. Teil II: Funktionen, Potenzreihen, Gleichungen, mit 3 Figuren, V u. 215 S. geb. 3,80 *M.*

13) H. Bruns, Grundlinien des wissenschaftlichen Rechnens. Leipzig 1903, B. G. Teubner. VII u. 159 S. gr. 8.

14) H. Weber, Encyklopädie der elementaren Algebra und Analysis. Leipzig 1903, B. G. Teubner. XIV u. 447 S. gr. 8. geb. (Erster Band der Encyklopädie der Elementar-Mathematik, ein Handbuch für Lehrer und Studierende, herausgegeben von H. Weber und J. Wellstein.)

Digitized by Google

# ERSTE ABTEILUNG.

## ABHANDLUNGEN.

### Die Lektürestunde.

In der Lektürestunde befindet sich der gewissenhafte Lehrer eigentlich unausgesetzt in einem Konflikt der Pflichten. Einerseits soll er bei der Erklärung des fremdsprachlichen Textes sorgfältig und gründlich verfahren, soll die vorliegende Stelle nach Form und Inhalt zu vollem Verständnis und lebendiger Anschauung bringen und eine richtige und geschmackvolle Übersetzung mit seinen Schülern herausarbeiten. Andrerseits aber ist jeder Klasse ein solches Maß an Lektüre zugemessen, daß selbst ohne Stundenverlust — und wie selten kommt es vor, daß im Laufe eines Halbjahres uns gar keine Stunde verloren geht! — nur durch rücksichtsloses Vorwärtsschreiten das Ziel zu erreichen ist. Soll er weitergehen trotz des quälenden Bewußtseins, daß er sich der Flüchtigkeit und Oberflächlichkeit schuldig macht? Soll er trotz ausdrücklicher Vorschrift auf die volle Erledigung des Pensums verzichten? Wer in der Lage gewesen ist, ein ganzes Jahr hindurch vor einer Schar aufmerksamer Seminarkandidaten lauter Musterlektionen erteilen zu müssen, der wird zur Genüge erfahren haben, wie schwer es ist, beide Klippen zu umschiffen. Im allgemeinen sucht ein jeder, so gut es eben geht, sich mit seinem Schifflein hindurchzuwinden. Der jüngere Lehrer mit frischer Tatkraft und fröhlichem Mute wird die Sache leichter nehmen und ohne sonderliche Gewissensbeschwerde das Pensum erledigen. Der ältere dagegen, der langsamer und bedächtiger ans Werk geht und nicht mehr die rüstige Kraft zum Vorwärtsdrängen hat, wird leicht sich in das einzelne verlieren und hinter dem Ziele zurückbleiben. Und doch sind wir es unserer Jugend schuldig, dem lebendigen Fluge ihres Geistes, der fortwährend nach wechselnden Bildern verlangt, Rechnung zu tragen und, soweit es die Gründlichkeit irgend erlaubt, uns ihm anzupassen. Gewiß sind die Worte Geibels beherzigenswert:



Digitized by Google

Nicht zu früh mit der Kost buntscheckigen Wissens, ihr Lehrer,
Nähret den Knaben mir auf! Selten gedeiht er davon.
Kräftigt und übt ihm den Geist an wenigen, würdigen Stoffen!
Euer Beruf ist erfüllt, wenn er zu lernen gelernt.

Aber andrerseits hat auch der Knabe ein Recht darauf, von uns zu fordern, daß wir ihm nicht nur einzelne, wenn auch noch so köstliche Brocken bieten, wodurch sein Hunger mehr gereizt als gestillt wird, sondern etwas Ganzes und Abgeschlossenes darreichen, das seinen Geist wirklich nährt und zu neuer Anspannung stärkt. Wenn ein Lehrer nicht mehr die Schwungkraft besitzt, diesen natürlichen und berechtigten Zug des jugendlichen Geistes zu verstehen und zu befriedigen, so ist es seine Pflicht, auf den Unterricht in den Klassen, in denen die Lektüre dominiert, d. h. in den Oberklassen, zu verzichten und seine Wirksamkeit in den Mittel- und Unterklassen zu entfalten, in denen die Pensen leichter zu bewältigen sind. Mit tiefer Wehmut betrachte ich heute in meiner alten Thukydidesausgabe die paar Blätter, die noch deutliche Spuren der Schülerhand aufweisen. Mehr also haben wir nicht schaffen können, als diese 20 Kapitel. Und wir beschränkten uns noch dazu ganz auf die erzählende Darstellung mit ängstlicher Umgehung der Reden. In der Sophokleslektüre wurden natürlich die Chorlieder ausgelassen, und doch haben wir nicht eine Tragödie bis zum letzten Verse gelesen. Allerdings übte damals noch das Medusenhaupt des griechischen Skriptums auf Lehrer und Schüler seine versteinernde Wirkung aus. Das Jahr 1882 hat uns von diesem Schrecknis befreit und einer rüstig fortschreitenden Lektüre freie Bahn geschaffen. Aber, Hand aufs Herz, hat seitdem wirklich jeder Lehrer alle Hindernisse, die sich der vollen Meisterung des Pensums entgegenstellten, siegreich überwunden? Es ist nicht meines Amtes anzuklagen, sondern Mittel und Wege aufzuweisen, wie sich unbeschadet der Gründlichkeit, ja vielleicht mit tieferem Verständnis das Ziel erreichen läßt.

Denn darüber besteht wohl kein Zweifel, daß Dettweiler (Baumeister III 153) in seiner heftigen Fehde gegen die gedankenlose Wortübertragungen „das Wörterübersetzen" ohne Vorstellung des in der Sprachform verborgenen Inhalts völlig im Recht ist und auch das Richtige trifft mit der Erklärung, daß diese Erscheinung viel häufiger sei, als man gewöhnlich annimmt. Wir Lehrer befinden uns eben in der Selbsttäuschung, daß wir das, was für uns natürlich und selbstverständlich ist, auch bei den Schülern als selbstverständlich voraussetzen. Ein Beispiel für viele. Ein Schüler übersetzte vor einiger Zeit ganz richtig (Thuk. I 48): „Als sie einander ansichtig wurden, stellten sie sich gegenüber in Schlachtlinien auf; und zwar stellten sich auf den rechten Flügel der Kerkyräer die attischen Schiffe; die übrige Schlachtlinie nahmen sie selbst ein, nachdem sie drei Geschwader ge-

Digitized by Google

bildet hatten, von denen jedes unter dem Befehle eines der drei Feldherren stand. So stellten sich die Kerkyräer auf. Bei den Korinthiern hatten den rechten Flügel die megarischen und amprakiotischen Schiffe inne, in der Mitte standen die übrigen Bundesgenossen der Reihe nach, auf dem linken Flügel hielten die Korinthier selbst mit den am besten fahrenden Schiffen gegenüber den Athenern und dem rechten Flügel der Kerkyräer". Ich forderte ihn alsdann auf, an der Wandtafel die beiden Schlachtlinien aufzuzeichnen; und siehe! er stand völlig ratlos da. Bei der Übersetzung war nur der Verstand tätig gewesen, die Vorstellungskraft war tot, obgleich der Satz gar nicht solche Schwierigkeiten enthält, daß der Übersetzer seine ganze Geisteskraft hätte der Form zuwenden müssen. Aber die böse Gewohnheit, gedankenlos Worte durch Worte wiederzugeben, hielt ihn so in den Krallen, daß er den Inhalt unbeachtet ließ. Eine solche Übertragung ist, als geistige Arbeitsleistung angesehen, natürlich völlig wertlos, mag sie auch noch so glatt und formgewandt sein. Denn wichtiger als das Übersetzen ist doch wohl das Verstehen. Von einem Verstehen kann man aber nur dann sprechen, wenn das in der fremden Form verhüllte Gedankenbild durch die Schärfe des zergliedernden Verstandes herausgeschält und durch die Vorstellungskraft zu lebendiger Anschauung gebracht ist. Aus dieser Analyse und Synthese besteht die Geistestätigkeit, die wir beim richtigen Übersetzen entfalten. Wer sich mit der Wortübertragung begnügt, holt aus dem Schatze seiner Vokabelkenntnis die mehr oder minder passenden Wörter heraus und reiht sie mit unbedeutenden Abweichungen in derselben Weise aneinander, wie er sie im fremden Gewande vor sich sieht. Das ist das Verfahren eines Mannes, der das Stroh erntet und die Körner auf dem Felde läßt. Wer aber an den Gedanken heranzukommen sucht und, wenn er ihn erfaßt hat, sich eine klare Vorstellung oder ein anschauliches Bild schafft und endlich dafür die passende, aus dem lebendigen Sprachgefühl geschöpfte Form findet, der übt eine wahrhaft schöpferische Tätigkeit, bei der alle Geisteskräfte gleichmäßig in Bewegung sind und durch die Übungen zu immer höheren Leistungen befähigt werden. Denn Selbsttätigkeit allein bildet den inneren Menschen, sagt Paulsen mit vollem Recht (Lexis S. 48). Wenn es ein wirksames Mittel gäbe, unsere Schüler zu dieser Selbsttätigkeit anzutreiben, wir müßten es mit Freuden begrüßen. Dettweiler empfiehlt mit etwas hohem Ton, es zum obersten Gesetz für alle fremdsprachliche Lektüre zu machen, daß vor jedem Übersetzen, Konstruieren, Präparieren im allgemeinen der Schüler wisse, worum es sich handelt. Es würde danach die Lektürestunde in drei Phasen verlaufen. Zuerst käme „die vorläufige Erkenntnis oder Darbietung des Inhalts (Totalauffassung)", dann „die Herausarbeitung des Gedankens bis zur verständnisvollen Übertragung", endlich „die Durchdringung des Inhalts auf



Digitized by Google

Grund des erarbeiteten sprachlichen Verständnisses und die Herausschälung des Gewinnes".

Soll mit der vorläufigen Darbietung des Inhalts tatsächlich ein Weg empfohlen werden, der von innen nach außen geht, von der Sache aus die Form verstehen läßt, so müssen wir das Verfahren auf einige wenige Fälle, wo besondere Schwierigkeiten vorliegen, einschränken oder in der Weise anwenden, daß wir uns mit einer ganz allgemeinen, nur das Interesse belebenden Hindeutung auf das Folgende begnügen. Finden wir also ein sehr verwickeltes oder durch Ellipsen verdunkeltes Satzgefüge, dem mit den gewöhnlichen Mitteln der logisch-grammatischen Zergliederung durchaus nicht beizukommen ist, so ist es statthaft, den Schülern dadurch vorwärts zu helfen, daß man ihnen den Gedanken in allgemeiner Form sagt oder noch besser sie aus dem ganzen Gedankengange des Schriftstellers erschließen läßt, was der Inhalt des vorliegenden Satzes sein müsse. Dies ist ein Weg, den wir ja bei der wissenschaftlichen Bearbeitung eines schwer verständlichen Textes oder bei der Entzifferung einer schlecht geschriebenen Handschrift gar häufig mit Erfolg einschlagen. Ebenso ist es durchaus zu billigen, wenn ein Lehrer durch einen kurzen Hinweis auf den Fortschritt der Erzählung oder der Handlung, der Rede oder der philosophischen Abhandlung das Interesse spannt. Haben wir z. B. in der Antigone das fünfte Epeisodion mit der Peripetie beendet, so empfiehlt sich durchaus eine Hindeutung auf das fünfte Stasimon durch die Frage, welchen Empfindungen jetzt wohl der Chor Ausdruck geben wird. Die Schüler werden bei einigem Nachdenken bald selbst finden, daß er entweder die Befürchtung aussprechen wird, die Sinnesänderung Kreons könnte schon zu spät gekommen sein, oder die Hoffnung, daß sich noch alles zum Guten wenden werde. Wenn sie nach dieser nicht vom Lehrer gebotenen, sondern selbst gefundenen Orientierung an das Chorlied treten, so ist wohl zu erwarten, daß sie es mit viel größerer Aufmerksamkeit und innerer Teilnahme lesen. Oder wir hören — um zu einer niederen Klasse hinabzusteigen — in B. G. VII 41 von den Beobachtungen Cäsars, die ihm den Gedanken an einen Handstreich auf Gergovia eingaben. Da ist die Frage wohl am Platze, ob nicht vielleicht Vercingetorix diese Veranstaltungen absichtlich getroffen hat, um Cäsar zu täuschen und zu einem Sturm auf die uneinnehmbare Stadt zu verleiten. Der Gedanke, daß der große Feldherr sich auch einmal habe täuschen lassen, wird jedenfalls eine gewaltige Spannung in den Gemütern hervorzuufen und die Aufmerksamkeit mit Macht auf den Inhalt der nächsten Kapitel richten. Wenn wir in dieser Weise das Interesse erwecken, so folgen wir dem Vorbilde der großen Dichter aller Zeiten, die von Homer an (vgl. Il. 11, 604; 16,46) durch leise Andeutung des Ausganges die Spannung erregten. Hingegen würde eine vom

Digitized by Google

Lehrer ausgehende Darbietung des Inhaltes den Schülern gerade das rauben, was wir an der Lektüre als die wertvollste Tätigkeit erkannt haben, die Herausarbeitung des Gedankens. Darum müssen wir das Verfahren Dettweilers auch schon für die Mittelklassen ablehnen, weil wir eben die Schüler von Jugend an daran gewöhnen wollen, wissenschaftlich zu arbeiten, d. h. den Gedanken durch selbsttätige Denkarbeit aus der Quelle herauszuholen. Welches Mittel haben wir nun, sie dahin zu bringen, daß sie von der Oberfläche zur Tiefe hinabsteigen?

Versuchen wir einmal folgendes Verfahren. Wir kündigen unsern Schülern in der ersten Lektürestunde des Jahres, überhaupt in der ersten Stunde, in der wir ein zusammenhängendes Stück übersetzen, nachdrücklich an, daß wir nicht um der fremdsprachlichen Worte willen, sondern wegen der darin enthaltenen Gedanken übersetzen und daher von jedem Abschnitt eine mündliche Nacherzählung fordern werden, und wir lassen dann keine Lektürestunde vorübergehen, ohne auf eine befriedigende Erfüllung dieser Aufgabe zu dringen. Das geschieht am besten im Anfang der Stunde, die wir nunmehr jedesmal mit der stereotypen Frage eröffnen: Was haben wir in der vorigen Stunde gelesen? Der aufgerufene Schüler gibt darauf in freier Rede bei geschlossenen Büchern den Inhalt des gelesenen Abschnittes möglichst genau wieder. Daran knüpfen sich einige Wiederholungsfragen über Sachliches und Sprachliches, das bei der Durchnahme zur Besprechung kam, nötigenfalls auch Rückübersetzungen unter Einprägung der zu behaltenden Vokabeln. Diese Nacherzählung ist zwar im wesentlichen Hausaufgabe, sie muß aber namentlich in der ersten Zeit und bei schwierigen Stellen in der Klasse durch Herausarbeitung des Hauptinhaltes und durch Feststellung der wichtigsten Punkte genügend vorbereitet sein.

In den unteren Klassen macht die Aufgabe wenig Mühe bei der großen Empfänglichkeit unserer Jugend für alle Erzählungen, mögen sie der Sage oder der Geschichte entnommen sein, und bei der diesem Alter eigentümlichen Fähigkeit, mit frischem Mute und sicherem Gefühl das Gelesene wiederzugeben. In den Mittelklassen bedarf es schon einer gründlicheren Vorbereitung, wenn die Schilderung einer Schlacht, die Beschreibung eines Situationsplanes, die Darlegung von Beweggründen, der Gang einer Rede wieder vorzutragen ist. Da muß denn in der Klasse durch eine klare Disposition, durch eine übersichtliche Zusammenfassung der einzelnen Momente tüchtig vorgearbeitet werden. In den Oberklassen bedürfen die Redner und Philosophen ganz besonderer Sorgfalt zur Feststellung der Hauptgedanken. Aber auch bei Homer und Sophokles muß die Inhaltsangabe vorbereitet werden. Haben wir z. B. Il. 16, 1—45 gelesen, so wird der Inhalt so festgestellt: Achilleus fragt den Patroklos nach dem Grunde seiner Tränen (welches Gleichnis?); dessen Antwort enthält 1. eine Mit-

Digitized by Google

teilung, 2. einen Vorwurf, 3. eine Bitte. Das einzelne ist der häuslichen Vorbereitung zu überlassen. Oder Antig. 162—210 ist gelesen; Inhalt: 1. Kreon erklärt den Grund zur Versammlung der Greise (162—174), 2. er entwickelt seine allgemeinen Regierungsgrundsätze (175—191), 3. er gibt die Befehle über die Behandlung der gefallenen Brüder (192—210). Es ist durchaus zu empfehlen, das Gedächtnis der Schüler durch graphische Hilfsmittel im Exemplar zu unterstützen, indem man die den Hauptgedanken enthaltenden Worte unterstreichen, die einzelnen Teile durch Striche bezeichnen oder auch die in einem Wort zusammengefaßte Inhaltsangabe an den Rand schreiben läßt. Dagegen sind die Schulausgaben, welche diese Hilfen durch den Druck geben, entschieden zu verwerfen. Denn sie überheben den Schüler des wichtigsten Teiles der Denkarbeit und nehmen ihm das Brot von dem Munde fort. Durch diese Besprechung, bei der der Lehrer immerfort kontrollieren kann, welcher Schüler in die Tiefe gedrungen, welcher an der Oberfläche haften geblieben ist, ganz besonders aber durch den Zwang, zu Hause den aufgenommenen Stoff noch einmal zu durchdenken und für die Wiedergabe sich zurechtzulegen, wird die Aufmerksamkeit ganz wesentlich gespannt und von vornherein auf die Sache gerichtet. Nur der hartnäckig Träge wird sich auch durch die Aussicht auf eine Erleichterung der Hausaufgabe nicht dazu bewegen lassen, schon bei der Vorübersetzung seine Gedanken dem Inhalt zuzuwenden.

Aber die Nacherzählung enthält noch manche andere Bildungselemente, die wohl der Beachtung wert sind. Zunächst ist es wichtig, daß die Schüler dadurch sogleich im Anfang der Stunde in die Situation versetzt oder in den Zusammenhang eingeführt werden, nur muß der Erzähler angehalten werden, sich nicht ängstlich auf den zuletzt gelesenen Abschnitt zu beschränken, sondern mit einem kurzen Wort so weit zurückzugreifen, wie es für das Verständnis nötig ist. Ist also z. B. über Phäd. 29 zu berichten, so wird vorauszuschicken sein, daß wir im zweiten Beweise für die Unsterblichkeit der Seele stehen und daß Sokrates hier zwei Arten von Wesenheiten unterschieden hat, von denen die eine als zusammengesetzt, sichtbar, menschlich, sterblich, vielgestaltig, stofflich, auflösbar und niemals sich gleichbleibend, die andere als einfach, unsichtbar, göttlich, unsterblich, geistig, eingestaltig, unauflösbar und immer sich gleichbleibend bestimmt wird. Jener gleiche der Körper, dieser die Seele. Hieraus sucht nun Sokrates im 29. Kapitel mit Hilfe des Analogieschlusses zu beweisen, daß die Seele unsterblich ist. Dadurch, daß die Schüler so in medias res versetzt werden, helfen wir bis zu einem gewissen Grade einem Übelstande ab, den Dettweiler (Baumeister III 155) sehr richtig hervorgehoben, aber zu beseitigen nicht verstanden hat. Wer wird ihm nicht zugeben, daß im methodischen Unter-

Digitized by Google

richte eine Gedankeneinheit stets zusammenbehandelt werden muß, nicht in der nach dem Glockenschlage sich richtenden Manier mitten abgebrochen werden darf, daß diese übliche Auseinanderreißung zusammengehörender Abschnitte aller Psychologie und aller Didaktik ins Gesicht schlägt? Wenn er dann aber sagt: „Unüberwindliche Schwierigkeiten auf diesem Gebiete sind nur ein Ausfluß engherziger Gesinnung bei Lehrern oder Direktoren oder Ungewandtheit in der Einteilung", und eine Zusammenlegung mehrerer Fächer in die Hand eines Lehrers empfiehlt, „der dann in solchen Fällen durch ausgleichenden Tausch die durch andere Gründe bedingte Zerreißung der Unterrichtsgegenstände gut macht", so wandelt er in Wolken, was man theoretisch bei Abfassung einer Pädagogik ja ohne Gefahr tun kann, in der rauhen Wirklichkeit aber als Leiter oder Lehrer doch wohl wird vermeiden müssen, um nicht den festen Boden unter den Füßen zu verlieren. Nein, eine vollständige Abhilfe für diesen Übelstand ist nur beim Privatunterricht möglich; in einem großen Schulorganismus wird man leider häufig in die Lage kommen, innere Zusammenhänge äußerlich zu zerreißen. Es ist dies unverkennbar eine Schattenseite unseres Schulunterrichtes, die weit über die Lektürestunden hinausreicht. Ist es nicht überhaupt eine psychologische Ungeheuerlichkeit, daß der junge Geist in einem fünfstündigen Vormittagsunterricht durch fünf verschiedene Wissensgebiete gewaltsam gerissen wird? Kann man das eine gesunde geistige Ernährung nennen, wenn der Schüler mit kurzen Pausen etwa von der Religion zur Mathematik, von dort zu Tacitus, dann zur neuesten Geschichte und endlich zu Sophokles geführt wird, um überall einen köstlichen Bissen zu naschen? Es ist wirklich nicht zu verargen, wenn der Riesensprung von dem einen zu dem anderen Fach ihm nicht ganz leicht wird, und wir sollten alles tun, um den Übergang zu dem neuen Gedankenkreise zu ebnen. Diesem Zweck dient nun vortrefflich die Orientierung, die durch einen Rückblick auf den Gedankengang gegeben wird, mit der sich anschließenden Inhaltsangabe des zuletzt gelesenen Abschnitts.

Einen weiteren sehr beachtenswerten Vorteil bildet die Nacherzählung für die Übung in der freien Rede und für die Sprachbildung.

Über die Pflege der Beredsamkeit ist neuerdings manches kluge Wort gesprochen worden. Wie man angesichts der glänzenden Redner, deren fein gesetzte Worte allenthalben in den deutschen Parlamenten und Gerichtshöfen widerhallen, noch von einer mangelnden Redegewandtheit sprechen kann, ist nur für den nicht unerklärlich, der die Methode der neunmal Weisen kennt, die auf dem Bilde, welches das deutsche Volksleben widerspiegelt, in irgend einer Ecke unschöne Schatten entdecken, für die sie dann die Schule verantwortlich machen. Gewiß, uns fehlt der

Digitized by Google

lebhafte Redefluß des Südländers, aber doch nur deswegen, weil wir nicht Worte machen um der Worte willen, sondern um Gedanken und Empfindungen auszudrücken. Vergessen wir doch nicht, daß die Redegabe ein zweischneidiges Schwert ist — die französische Revolution gibt deutliche Beweise — und daß nichts gefährlicher ist als eine flinke Zunge in einem hohlen Kopfe. Wir halten daher fest an dem Spruche des alten Cato: „Rem tene, verba sequentur!“ in der Überzeugung, daß dort, wo deutliche Begriffe vorhanden sind, sich auch das Wort zur rechten Zeit einstellen wird, und sehen das Ziel unseres Strebens in der Fähigkeit, klare Gedanken in klare Worte zu fassen. Das ist nun vorwiegend die Aufgabe der deutschen und der Geschichtsstunden, in denen von den untersten Klassen an durch Wiedererzählungen, Inhaltsangaben von Gedichten, Vorbesprechungen von Aufsätzen und endlich, in den Oberklassen, durch Vorträge die Kunst der freien Rede geübt wird, nur muß man darauf halten, daß die Vorträge nicht auswendig gelernte Aufsätze sind — dann haben sie für die Redeübung gar keinen Wert —, sondern die freie Wiedergabe zurechtgelegter Gedanken. Aber die Stundenzahl dieser Fächer ist doch nur gering. Was will es heißen, wenn innerhalb eines halben Jahres jeder Schüler einmal im Deutschen und in der Geschichte zum Vortrage herankommt? Da können vortrefflich die Lektürestunden helfend eintreten und durch den Zwang, jedesmal in freier Form die Gedanken des gelesenen Abschnittes wiederzugeben, mehrere Male in der Woche die Beredsamkeit an würdigen Stoffen pflegen. Die Beobachtung wird lehren, daß unsere Schüler mit wenigen Ausnahmen die Redefertigkeit als ein Geschenk der Natur mitbringen und daß es nur auf die Ausbildung der Naturgabe ankommt. Denn unsere Kleinen erzählen erfahrungsmäßig recht flott, und erst in den Mittelklassen, wo sich bei den Mitschülern schon die Kritik regt und ein Vergreifen im Ausdruck nicht selten Lachen hervorruft, macht sich eine gewisse Scheu geltend, die den Fluß der Rede hemmt und als Unbeholfenheit erscheint. Diese Beklemmung vermag nur das Selbstvertrauen zu überwinden, das durch häufige Übungen und durch die Sicherheit im Gebrauch der Ausdrucksmittel auch dem Ängstlichen und Unbeholfenen zuwächst. Außerdem können wir hier auf die beste Weise dem mit mehr oder weniger Berechtigung gerade uns Lehrern der alten Sprachen gemachten Vorwurfe begegnen, daß wir aus böser Gewohnheit ein „Übersetzungskauderwelsch“ durchgehen lassen und so nicht das schlummernde Sprachgefühl unserer Schüler wecken, sondern das im Erwachen begriffene durch ein gekünsteltes latinisierendes oder gräzisierendes Deutsch ertöten. Denn wenn wir ehrlich sein wollen, so können wir allerdings nicht leugnen, daß selbst bei sorgsamster Pflege des deutschen Ausdruckes unser Übersetzungsdeutsch immer noch etwas von fremder Klangfarbe an sich trägt.

Digitized by Google

Diese tritt weniger in einzelnen Ausdrücken und Wendungen hervor, die wir ohne Mühe deutsch gestalten können, als in dem Satzgefüge und in den Satzverbindungen. Selbst wenn wir uns von der großen Pedanterie losmachen, jedes griechische δέ zu übersetzen, und von der noch größeren, jedes δέ mit „aber" wiederzugeben, auch wenn wir Partizipien und Nebensätze kühn in Hauptsätze umgestalten, es geht doch nicht an, jede kunstvoll verschlungene Periode in kleine Teile zu zerreißen und den schweren Hoplitengang griechischer und lateinischer Darstellung in leichten Füsilierschritt zu verwandeln. Da bietet nun die Wiedererzählung die schönste Gelegenheit, was etwa gegen den Geist unserer Sprache bei der Übersetzung gesündigt ist, durch eine fließende Rede wieder gut zu machen. Und dies geschieht ganz mühelos. Denn sobald die Augen nicht mehr an dem Texte haften, fühlt sich der Geist frei von den Fesseln der fremden Sprache und kleidet den Gedanken in ein neues, mit frischer Schöpferkraft gewobenes Sprachgewand.

Und ist es nicht auch von Vorteil, daß einen guten Teil der Stunde hierbei Lehrer und Schüler sich Auge in Auge gegenüberstehen und diese nicht ihre Blicke auf die schwarzen Lettern zu richten brauchen? Es darf doch wohl als allgemein anerkannter Grundsatz gelten, daß der Gebrauch eines Buches in der Lehrstunde auf ein möglichst geringes Maß einzuschränken ist. Danach muß der Unterricht in der Geschichte und Geographie, in der Religion und im Deutschen, soweit es irgend tunlich ist, sowie in der Grammatik der Fremdsprachen, um von der Mathematik gar nicht zu reden, bei geschlossenen Büchern vor sich gehen. Dringend zu empfehlen ist auch, bei der Durchnahme der Extemporalien die Hefte schließen zu lassen und so eine Quelle der Ablenkung zu verstopfen. Es werden bei der Aussaat weniger Körner vorbeifliegen, und die Ernte wird ergiebiger sein. Ebenso wird in der Lektürestunde die Teilnahme der Klasse und die Spannung weit lebhafter sein, wenn ein Schüler frei erzählt, als wenn er den Text nachübersetzt.

Denn ich meine allerdings, daß durch diese Nacherzählung in den meisten Fällen die Nachübersetzung überflüssig wird, und halte das nicht für einen Verlust, sondern für einen großen Vorteil. Enthält ein Abschnitt größere Schwierigkeiten, so daß eine Wiederholung der Übersetzung nötig erscheint, so lasse man sie gleich nach der Durchnahme am Schluß der Stunde wieder vortragen, verschone aber die Schüler damit, einen Text, den sie zu Hause präpariert, dann in der Klasse übersetzt und durchgenommen haben, noch einmal als Hausaufgabe im einzelnen durchzuarbeiten, um sich die bei der Durchnahme endgültig festgesetzten Übersetzungen gedächtnismäßig einzuprägen. Solche Arbeit erweckt nur Überdruß und Unlust. Und wenn nun gar ein Lehrer sehr streng in seinen Anforderungen ist und eine

Digitized by Google

ganz wörtliche Wiedergabe verlangt, so daß den Schülern nichts anderes übrig bleibt, als bei der Durchnahme heimlich oder offen nachzuschreiben und die Nachschrift zu Hause auswendig zu lernen, so bedeutet das geradezu eine Ertötung jeder lebendigen Auffassung und aller Denktätigkeit.

Beschränken wir daher die Nachübersetzung auf die Abschnitte, die in der Klasse extemporiert sind. Bei den vorbereiteten Übersetzungen können wir es bei der Inhaltsangabe bewenden lassen, die nach der Beschaffenheit der gelesenen Stelle länger oder kürzer, ausführlicher oder gedrängter gestaltet werden kann. Wir gewinnen auf diese Weise — und damit komme ich auf den Ausgangspunkt zurück — neben allen anderen Vorteilen insbesondere auch Zeit, um außer dem aufgegebenen Kapitel noch ein größeres oder kleineres Stück ex tempore übersetzen zu können.

Den Wert dieser Stegreifübersetzungen darlegen hieße Eulen nach Athen tragen. In den „Lehrplänen und Lehraufgaben" ist an verschiedenen Stellen darauf hingewiesen und wenigstens gelegentliches Übersetzen ohne häusliche Vorbereitung gefordert. Man kann ruhig noch einen Schritt weiter gehen und regelmäßige Stegreifübungen empfehlen. Wir tauchen damit den jugendlichen Geist jedesmal in ein kräftigendes Stahlbad, wir nehmen von der Hausarbeit einen Teil vorweg und steuern der Überlastung, wir haben das beste Mittel in der Hand, dem Gebrauch der Eselsbrücken bei der häuslichen Vorbereitung entgegenzutreten, weil hierbei die Schüler, die sich mit fremden Federn zu schmücken pflegen, ihre ganze Blöße zeigen, und endlich wir gewinnen Zeit, um ohne die übliche, gegen Halbjahresschluß eintretende Überstürzung das Klassenpensum zu bewältigen.

Halten wir diese Übungen stets fest im Auge, so werden wir auch bei der Durchnahme leichter den Fehler allzu großer Breite und Ausführlichkeit vermeiden. Vergessen wir doch nicht, daß wohl ein schwerer Ackerboden zwei- und dreimal gepflügt werden muß, damit er reiche Frucht trage, einen leichten Boden aber wieder und wieder umzuarbeiten nicht nur Zeitvergeudung ist, sondern auch Verlust an Arbeitskraft. So empfiehlt es sich allerdings, bei schwierigen Stellen recht gründlich zu Werke zu gehen und eindringendes Verständnis zu erzwingen; bei leichteren Kapiteln aber sollte man die richtige Übersetzung des Schülers nicht noch einmal im einzelnen durchgehen und so gewissermaßen ihr das obrigkeitliche Placet erteilen, sondern sich begnügen, nur das zur Sprache zu bringen, was eine Besprechung erheischt, dann den Gedankengehalt feststellen und nun flott zu den Stegreifübungen übergehen. Denn die Zeit ist nicht nur im praktischen Leben, sondern auch in der Schule ein kostbares Gut, mit dem man in jeder Stunde geizen muß.

So ergibt sich für die Lektürestunde ein dreifach abgestufter

Digitized by Google

Lehrgang: 1. Die Inhaltsangabe von dem in der letzen Stunde gelesenen Abschnitt mit den daran geknüpften Wiederholungsfragen, 2. die Vorübersetzung mit der Durchnahme und Feststellung des Gedankenganges, woran sich nötigenfalls eine nochmalige Übersetzung anschließt, 3. die Stegreifübersetzung. Halten wir uns im allgemeinen an diesen Lehrgang, so werden wir ohne Mühe gewissenhafte Gründlichkeit und rüstig vorwärts schreitende Lebendigkeit vereinigen und werden jederzeit eine reiche Saat fruchtbarer Bildungselemente ausstreuen: denn keine Stunde ist so reich an vielseitigen Anregungen, so fruchtbar an mannigfachen Geistesübungen wie eine gut erteilte Lektürestunde.

Berlin. Adolf Busse.

---

## Die Übersetzung aus dem Griechischen in der Reifeprüfung.

Der dritten Auflage seiner „Kunst des Übersetzens" (Berlin 1903) hat Paul Cauer einen „Exkurs über das Präparieren" hinzugefügt. Die Mahnung dieses Exkurses, daß der Lehrer auch darin seine Schüler unterweise und übe, wie sie das Wörterbuch benutzen sollen und ausnützen können, ist, wenn hoffentlich auch nicht überall nötig, doch an sich sehr berechtigt und wohlbegründet. Aber der Eingang des Exkurses, der in ablehnendem Sinne die Tatsache behandelt, daß „durch das neueste Prüfungsreglement der Gebrauch eines Lexikons bei der Übersetzung aus dem Griechischen ausgeschlossen wird", fordert zum Widerspruch heraus. Indem ich bekenne, daß ich zu den Schulmännern gehöre, die der Unterrichtsverwaltung berichtet haben, wie unverständig oft während der Prüfung das Wörterbuch gewälzt und mit Nachschlagen die kostbare Zeit vergeudet wurde, die, zum Nachdenken verwandt, bessere Früchte getragen hätte, gebe ich diesem Widerspruche um so mehr Ausdruck, als auch in der Haller Versammlung des Gymnasialvereins die jetzige Bestimmung m. E. mit Unrecht eine abfällige Kritik erfahren hat.

Zunächst gestattet die neueste Prüfungsordnung nicht, wie Cauer meint, daß bei der Übersetzung aus dem Griechischen in der Prüfung während der Arbeit auf Wunsch der Prüflinge weitere Hilfen hinzugefügt werden. Es heißt in § 7,5 einmal: „es kann nach Beendigung des Diktats etwaigen Wünschen der Prüflinge, den Text einsehen zu dürfen, Folge gegeben werden" und sodann: „sollte sich herausstellen, daß für die Bearbeitung einer Aufgabe noch andere als die bereits (d. i. am Rande des Textes) angegebenen Hilfen unerläßlich sind, so ist darüber eine Bemerkung in

Digitized by Google

die Verhandlung aufzunehmen, die gegebene Hilfe aber am Rande der Aufgabe nachzutragen". Dafür, daß „jedem der Prüflinge die Möglichkeit gegeben sei, durch ein Gespräch mit dem Lehrer absichtlich oder unabsichtlich die Mitarbeitenden sei es aufzuklären oder zu verwirren", findet sich in der Prüfungsordnung keinerlei Anhalt; und darum treffen auch die Folgerungen über törichte und gescheite Fragen, die an diese Möglichkeit geknüpft werden, nicht zu. Der Schüler hat während der Arbeit überhaupt nichts zu fragen; er darf nur nach Beendigung des Diktats den Lehrer um den Text bitten.

In den beiden oben wiedergegebenen Bestimmungen ist, denke ich, eine humane Rücksicht genommen auf Unvollkommenheiten und Schwächen der — Lehrer, die doch eben, selbst wenn sie der Reifeprüfungskommission angehören, deswegen nicht alle fehlerfrei und unfehlbar sind. Ein schwaches Organ, eine undeutliche Aussprache, nervöse Hast, Schnupfen und Heiserkeit, Vertretung des gewohnten Fachlehrers durch einen Kollegen u. a. können gelegentlich die Richtigkeit der Nachschrift gefährden; in solchem Falle soll m. E. die üble Folge des schlechten Diktierens dadurch aufgehoben werden können, daß der Schüler den Text einsehen darf. Es kann dem dahingehenden Wunsche eines Prüflings Folge gegeben werden; es muß nicht geschehen, und es braucht auch gar nicht zu geschehen, wenn, was hoffentlich die Regel ist, der Lehrer so diktiert, daß er selbst sicher ist und sein darf, daß die Schüler ihn richtig verstanden haben. Zweckmäßig und nicht verboten ist es, sich dessen dadurch zu vergewissern, daß man sich ebenso wie das Thema des deutschen Aufsatzes oder den Wortlaut der mathematischen Aufgaben oder den deutschen Text für die Übersetzung in das Lateinische, auf Realanstalten eventuell in das Französische und Englische, so auch den griechischen bezw. lateinischen Text für die Übersetzung aus der fremden Sprache von einem Schüler oder im Wechsel von mehreren Schülern noch einmal vorlesen läßt. Ein Einsehen des Textes sollte, wenn es dann noch gewünscht wird, jedenfalls, wie es doch wohl auch die Prüfungsordnung meint, nur unmittelbar nach der Beendigung des Diktates gestattet werden. Sonst werden die Schüler dazu verleitet, daß sie überall, wo sie auf eine Schwierigkeit stoßen, den Grund derselben zunächst in einem Fehler ihrer Nachschrift suchen und immer wieder aufs neue um den Text bitten, was nicht nur eine fortgesetzte Störung zur Folge hätte, sondern auch als Deckung für Täuschungsversuche benutzt werden könnte.

Ähnlich wie die erste Bestimmung scheint mir auch die zweite der Rücksicht auf ein etwaiges Versäumnis des Lehrers entsprungen zu sein. Im Durchschnitt 5 bis 7 Wochen vor der schriftlichen Prüfung hat der Fachlehrer die drei Texte einzu-

Digitized by Google

reichen, von denen einer in der Prüfung bearbeitet wird. Es gehört einige Umsicht und viel Aufmerksamkeit dazu, daß man darüber völlig sicher und im klaren ist, welche Vokabeln nach Ablauf dieser Wochen auch dem aufmerksamen und fleißigen Schüler nicht bekannt sein werden. Menschlich ist es jedenfalls, daß dem Lehrer beim Diktieren des Textes, den er ehedem in Vorschlag gebracht hat, zum Bewußtsein kommt, daß außer den damals am Rande schon verzeichneten Hilfen noch eine oder die andere für das Gelingen der Arbeit zur Zeit unerläßlich ist. Vielleicht hat er bei der Stellung der Aufgabe Lektüreabschnitte im Auge gehabt, die gewisse Vokabeln dem Schüler noch bekannt machen oder in Erinnerung bringen sollten oder zur Wiederholung einer ganzen Wortgruppe noch Veranlassung geben konnten, welche aber nun wider Erwarten nicht mehr zur Behandlung gekommen sind; Frühzeitigkeit des Termins oder unvorhergesehener Ausfall von Stunden haben die Lektüre nicht bis zu der Stelle vorrücken lassen, die ihm damals vorschwebte. Mag aus diesem oder einem anderen Grunde eine Ergänzung der Hilfen „unerläßlich" erscheinen, es ist nur in der Ordnung, wenn der Lehrer, solange es Zeit ist, zugunsten des Prüflings sein Versäumnis nachholt. Gewiß ist auch früher bei der Übersetzung aus dem Griechischen oder bei anderen Her- und Hinübersetzungen so verfahren worden; was die Sache an die Hand gibt und daher immer üblich war, ist in der neuesten Prüfungsordnung nur zu einem Rechte gemacht und als solches unter genauer Festsetzung der Form seiner Ausübung kodifiziert. Aber nur davon kann die Rede sein, daß der Lehrer aus eigenem Antriebe seine Hilfen ergänzen will; wenn Schüler ihm mit Fragen dazu Anregung geben und dadurch Störung, Verwirrung oder Förderung der Mitarbeitenden herbeiführen wollten, so würde das doch wohl als grober Unfug nachdrückliche Zurückweisung und ernste Rüge erfahren müssen. Gerade die Möglichkeit aber, daß der Lehrer nötigenfalls noch während des Diktierens die Hilfe ergänzen kann, wird ihn davon abhalten, von vornherein mit seinen Hilfen zu freigebig zu sein, und so liegt diese Erlaubnis durchaus in der Richtung, die, wenn ich nicht irre, die Ausschließung des Wörterbuchs bei der Anfertigung der Übersetzung aus dem Griechischen verfolgt.

Tüchtige Vokabelkenntnis einschließlich der Kenntnis der Phraseologie ist für das Verständnis und den Gebrauch einer Fremdsprache mindestens ebenso wichtig, vielleicht gar wichtiger als gründliche Kenntnis der Grammatik. Noch nicht lange und nur langsam werden nach der Periode einer einseitigen Überschätzung der Grammatik und Stilistik aus dieser Tatsache in unseren Schulen die Konsequenzen gezogen. Noch immer wird die Wortkunde im Unterricht etwas stiefmütterlich behandelt und infolgedessen auch ungebührlich niedrig gewertet; während ein

Digitized by Google

Verstoß gegen Formenlehre oder Syntax oft erregten Tadel, angeblich noch gelegentlich drei- bis fünffache, dicke Unterstreichung einbringt, wird die Unkenntnis auch gewöhnlicher Vokabeln im allgemeinen leicht entschuldigt und durch gleichmütige Zuführung des Fehlenden erledigt. Je mehr indessen allmählich nicht bloß auf dem Papier das Schwergewicht von der formalen Bildung fort auf das Verstehen und Sprechen der Fremdsprachen verschoben, in unserem Falle auf die Lektüre verlegt wird, um so mehr muß die Aneignung eines ausreichenden Wortschatzes neben der grammatischen Schulung im fremdsprachlichen Unterricht an Bedeutung und Beachtung gewinnen. Zum ersten Male fand das in den Lehrplänen von 1882 Ausdruck mit der auch heute noch beherzigenswerten Begründung, daß der feste Besitz des einmal erworbenen Wortschatzes es sei, durch welchen die Befriedigung an fortschreitender Leichtigkeit der Lektüre gewonnen werde und durch welchen die Beschäftigung mit derselben ihre Wirkung über die Schulzeit hinaus erstrecke. Die geltenden Lehrpläne fordern, daß die Bekanntschaft mit der griechischen Literatur auf einer ausreichenden Sprachkenntnis beruhe, und ihre methodischen Bemerkungen setzen als selbstverständlich voraus, daß sich diese Sprachkenntnis aus Kenntnis der Grammatik und Kenntnis des Wortschatzes zusammensetzt, indem sie diese als gleichwertig nebeneinander nennen. Es steht damit durchaus im Einklang, wenn in der schriftlichen Prüfung nicht bloß ermittelt wird, ob die grammatischen Kenntnisse der Prüflinge genügen, sondern auch dies, ob sie sich eine ausreichende Wortkenntnis angeeignet haben. Wer 40 bis 50 Zeilen aus einem griechischen Schriftsteller ohne Wörterbuch im ganzen richtig übersetzt, der liefert den Beweis, daß er in lexikalischer wie in grammatischer Beziehung vom Griechischen einiges gelernt hat. Solange das Wörterbuch bei der Anfertigung der Übersetzung gestattet war, wurde dieser Beweis in lexikalischer Beziehung jedenfalls nicht erbracht. Auch wer in der Wortkunde sehr unwissend war, die gewöhnlichsten Vokabeln ohne Hilfe nicht gegenwärtig hatte, war dennoch im Bunde mit seinem Wörterbuche vor einem Mißerfolge sicher. Gerade je besser er sein Wörterbuch kannte und zu gebrauchen verstand, um so mehr konnte er sich auf diese Hilfe verlassen und mit Wälzen des Wörterbuchs anstatt mit eigenem Wissen und Nachdenken seine Aufgabe lösen. Die Anfertigung der schriftlichen Übersetzung war, weit entfernt eine irgendwie erhebliche Leistung zu sein, in der Hauptsache ein Ausschreiben des Wörterbuchs, bei welchem wohl einmal ein heller Kopf auch bei mangelhafter Sprachkenntnis ohne Verdienst und Würdigkeit in glücklicher Intuition den Text überraschend richtig erfaßte und wiedergab. Unverständig aber war das Wälzen des Wörterbuchs nicht sowohl darin, daß es die Fähig-

Digitized by Google

keit eines richtigen Gebrauchs vermissen ließ, als vielmehr insofern, als selbst Schüler, die etwas wußten, das, was sie unter Aufbietung ihrer Erinnerungen und unter Beachtung der Ableitung und Übertragung durch Nachdenken hätten finden können, in der ängstlichen Erregung des Augenblicks durch Ausschreiben sicherer und bequemer zu erledigen vorzogen. Daß Schüler auch Irreführendes aus dem Wörterbuch herausgelesen hätten, wie Cauer hat klagen hören, habe ich nicht in gleichem Maße bemerkt und erfahren. Immerhin wäre es begreiflich, daß die hastige, mechanische Arbeit des übertriebenen Nachschlagens auch in der Beziehung fortwirkend und verwirrend einen verderblichen Einfluß ausgeübt hätte. Man muß doch bedenken und kann es genugsam erleben, daß die jungen Leute, in der Regel noch recht wenig geneigt, nach Art gereifter und starker Männer sich ganz auf sich selbst zu stellen, zumal in der Not und Aufregung der gefürchtetsten Prüfung ebenso begierig als unverständig nach jeder Hilfe, die sich ihnen von außen bietet, oft zu ihrem Schaden, zu greifen pflegen. Wie also mit der Beseitigung des Wörterbuchs den Prüfenden die Möglichkeit gegeben ist, wirkliches Können zu ermitteln, so ist damit den Prüflingen die Möglichkeit genommen, ihre Zeit ganz falsch zu verwenden. Durch heilsamen Zwang auf sich selbst gestellt und hoffentlich in der Regel von dem Vertrauen erfüllt, daß ihnen nichts zugemutet wird, was zu leisten sie nicht imstande seien, lösen sie jetzt durch Nachdenken und Selbstbesinnung allein auf Grund der erworbenen Sprachkenntnis aus sich heraus und zwar rascher und besser als früher ihre Aufgabe. Das Ergebnis der beiden Prüfungen, die seit der Einführung der neuen Ordnung abgehalten wurden, dürfte das bestätigen. Mir wenigstens sind nur genügende und gute Arbeiten geliefert worden, obwohl Texte gewählt waren, die auch früher schon mit dem Wörterbuch bearbeitet waren, die Zahl der Hilfen nicht übergroß und die Schüler nach Begabung und Wissen nur mittelmäßig waren. So bin ich durchaus der entgegengesetzten Meinung als Cauer: die Aufgabe ist schwerer, die Arbeit ist wertvoller, die Leistung aber ist besser geworden als früher. Und das letztere rührt nicht bloß daher, daß die Aufgabe jetzt verständiger, nachdenklicher und ruhiger, kurz innerlicher gelöst wird; es rührt auch daher, daß die Art ihrer Lösung eine segensreiche Rückwirkung auf den Unterricht wie auf die Hausarbeit ausübt. Während früher die Schüler sich auf das rettende Wörterbuch verließen, sind sie jetzt auf die Aneignung eines ausreichenden Wortschatzes, insbesondere auf die Aneignung der Vokabeln, die in der Lektüre vorkommen und daher von dem Lehrer in der Prüfung als bekannt vorausgesetzt werden, selbst mehr bedacht, auch für die Ableitung und Auffindung der Wortbedeutung und für Wiederholung von Wortgruppen mehr interessiert, endlich

Digitized by Google

an den Klassenarbeiten, die natürlich ebenso wie die Prüfungsarbeit ohne Wörterbuch nach einem Diktat angefertigt werden, sowie an den Extemporierübungen als Proben ihrer Kraft lebhafter beteiligt. In dem Hinweis auf die Zielleistung aber und in den ihr entsprechenden Klassenarbeiten und den Erfahrungen, die die Schüler dabei selbst an sich und anderen machen, haben wir jetzt ein wirksames, vielleicht oft das einzige wirksame Mittel gegen die Schäden, die kürzlich Leopold Spreer im vorigen Jahrgange dieser Zeitschrift S. 625 ff. mit Nachdruck hervorgehoben und mit Recht schmerzlich beklagt hat, weil sie immer mehr den Erfolg gerade des altsprachlichen Unterrichts zu untergraben drohen. Vor diesen Schäden, insbesondere vor dem Gebrauch gedruckter Übersetzungen, können wir in der Tat, wie Spreer betont, unsere Arbeit nur schützen und retten, wenn wir den Schülern durch rücksichtslose Strenge zum Bewußtsein bringen, dass sie imstande sein müssen, ohne jedes Hilfsmittel einen griechischen oder lateinischen Text in das Deutsche zu übertragen. Es wäre unter diesen Umständen freilich ein Mißbrauch, wenn man die Menge der Hilfen so weit vermehren wollte, daß sie das beseitigte Hilfsmittel ersetzten und damit den Zweck der Prüfung vereitelten. Ich meine vielmehr, wer ungewöhnliche Vokabeln auch früher schon angegeben hat, „weil die Mühe, sie im Wörterbuch aufzusuchen, eine Arbeit ohne geistigen Inhalt ist“ (so Cauer selbst), der wird kaum gegen früher seine Aufgaben wesentlich zu ändern brauchen. Wenn „bekannte Worte in ungewohnter Konstruktion oder in etwas abgeleiteter Bedeutung“ vorkommen, so werden wir, was die abgeleitete Bedeutung betrifft, es damit wagen auf die Gefahr hin, daß sie nicht von allen gefunden wird, und im Falle des Irrtums im Urteil nachsichtig sein, bei richtiger Auffassung mit unserer Anerkennung nicht zurückhalten. Denn daß der Schüler sie selbst gefunden hat, ist wertvoll und gereicht ihm zum Lobe; daß er sie unter 100 Fällen 99 mal mehr oder minder mechanisch dem Wörterbuch entnahm, war und blieb „eine Arbeit ohne geistigen Inhalt“. Und wenn infolgedessen die Prüfungsarbeiten recht verschieden ausfallen, so ist solcher Ausfall gerade wie bei den deutschen Aufsätzen ein erfreuliches Zeichen dafür, daß die Prüflinge ein gewisses Maß von Selbständigkeit entfaltet haben und entfalten konnten, mit anderen Worten, daß die Aufgabe zweckmäßig gewählt war. Daß dabei gelegentlich „eine falsche Deutung den Sinn eines ganzen Abschnitts“, sagen wir etwas weniger volltönend, aber der Wahrheit näher kommend, eines Satzes „über den Haufen wirft“, dagegen hat nach meiner Erfahrung auch früher der Gebrauch des Wörterbuchs die Schüler nicht geschützt. Was aber eine ungewohnte Konstruktion betrifft, so hat der Lehrer bei dem Abschreiben der Texte, die er in Vorschlag bringt, wie mir scheint, nicht bloß

Digitized by Google

das Recht, sondern auch die Pflicht, solche Konstruktion von vornherein durch eine leise Umgestaltung der Vorlage zu beseitigen. Denn es verlangt die Prüfungsordnung nicht, daß der vorgelegte Text in philologischer Genauigkeit einem Schriftsteller entnommen werde; und ein besonderes Maß von Findigkeit und Scharfsinn für die Lösung der Aufgabe vorauszusetzen, wäre wie bei allen Prüfungsarbeiten so auch bei der Übersetzung aus dem Griechischen unangebracht. Ist also der ausgewählte Abschnitt nicht an sich, wie die Prüfungsordnung verlangt, von besonderen Schwierigkeiten frei, so werden wir tun, was uns die allerdings unliebsame Tätigkeit des Abschreibens nahe legt: wir werden durch Streichung und Änderung der Urschrift das Diktat so gestalten, wie es durch den Zweck der Prüfung geboten erscheint. So gewinnt man auch der mechanischen Schreibarbeit eine gute Seite ab.

Noch sei darauf hingewiesen, daß wie die Beseitigung des Wörterbuchs, so auch die Vorschrift des Diktierens, die freilich schon seit 1882 besteht und gewiß zunächst rein äußeren Gründen entsprungen ist, gleichfalls auf den Unterricht rückwirkend zu nützlicher Übung anregt. In Halle wurde von namhafter Seite auch dieses Diktieren abfällig beurteilt mit der Begründung, daß damit von dem Schüler in der Prüfung etwas verlangt werde, was er im Unterricht nicht habe zu leisten brauchen. Das Gegenteil ist doch hoffentlich die Regel. Mindestens wird man zu den halbjährlichen großen Klassenarbeiten, die überall eine Art von Vorübung für die Reifeprüfung bilden, den Text ebenso wie in der Prüfung selbst diktieren. Es empfiehlt sich aber, durchweg von unten auf im Griechischen wie im Lateinischen bei den schriftlichen Herübersetzungen, die die Lehrpläne für das Lateinische von IV, für das Griechische von O II an vorschreiben und für O III und U II nicht verbieten, regelmäßig dasselbe zu tun. Es wird dadurch nicht bloß die freie Wahl und angemessene Gestaltung des Textes erleichtert und der Versuch der Täuschung den Schülern erschwert; es ist das Diktieren auch an sich eine wertvolle Übung, die zusammen mit Sprech-, Memorier- und Leseübungen, besonders solchen, bei denen der Lehrer liest und die Schüler bei geschlossenen Büchern übersetzen, die Lernenden gewöhnt, die Sprache ihrem eigentlichen Wesen entsprechend mehr mit dem Ohr als mit dem Auge aufzunehmen. Die Erfolge der Reformanstalten in den alten Sprachen werden von Sachkundigen zum Teil darauf zurückgeführt, daß die Methode ihres Betriebes dieser Sprachen mehr als an den Anstalten älterer Art durch die Methode des Betriebes des neueren Sprachen beeinflußt wird. Die älteren Anstalten werden gut tun, wenn sie diesem Beispiel folgend wie dem Sprechen, Memorieren und Lesen, so auch dem Diktieren in dem Unterricht der alten Sprachen die Stelle einräumen, die



Digitized by Google

diesen Übungen in allem Sprachunterricht gebührt. Das Diktieren hat aber freilich nur Sinn und Wert, wenn der Text nicht eine bloße Folge unverstandener Laute ist, deren Bedeutung erst mit dem Wörterbuch festgestellt werden soll, sondern wenn er, sinngemäß und ausdrucksvoll vorgesprochen, von den Nachschreibenden im wesentlichen sofort richtig aufgefaßt werden kann. Der Text für die Übersetzung aus dem Griechischen muß daher so gewählt werden, daß ganz unbekannte Vokabeln darin nur in geringer Anzahl oder besser gar nicht vorkommen. In der Prüfung aber ist dann, wenn die Schüler bei ausreichender Wortkenntnis und infolge vorausgegangener Übung zu solcher sofortigen Auffassung des Sinnes befähigt sind, das Diktieren für den Aufmerksamen eine erhebliche Erleichterung der Aufgabe und zwar, weil sie auf der Aufnahme der Sprache mit dem Ohre beruht, eine durchaus sachgemäße. Unter solchen Erwägungen erscheinen die beiden Bestimmungen, das Verbot des Wörterbuchs und das Gebot des Diktierens, miteinander ebenso wie mit dem Ziel des griechischen Unterrichts durchaus im Einklang zu stehen.

Neu-Ruppin. Heinrich Begemann.

---

## Über den griechischen Anfangsunterricht an den Reformschulen.

Seitdem U. von Wilamowitz-Möllendorff und A. Matthias es als wünschenswert bezeichnet haben, daß der griechische Unterricht, besonders auf den Reformschulen, mit Homer beginne, ist diese Frage wieder in Fluß geraten. Besonders in Hannover, wo ja Ahrens lange Jahre diese Methode befolgt hat, ist diese Anregung auf fruchtbaren Boden gefallen; Hornemann und Agahd haben die Lehrbücher von Ahrens einer Neubearbeitung unterzogen, um sie dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft anzupassen. Agahd hat hierüber im 8. Heft des II. Jahrgangs der „Monatschrift für höhere Schulen" berichtet und hat es gleichzeitig für die Reformschulen geradezu als eine Pflicht bezeichnet, den griechischen Unterricht mit Homer zu beginnen.

Da ich an einem Reformgymnasium zur Zeit den griechischen Anfangsunterricht erteile, so möge es mir gestattet sein, einiges auf die Ausführungen Agahds zu erwidern.

An unserer Anstalt wurde der Beschluß gefaßt, Ostern 1903 mit Homer zu beginnen und zwar ohne Lehrbuch und ohne vorbereitenden Kursus; es sollte gleich in der ersten Stunde mit dem ersten Verse der Odyssee angefangen werden und dann aus der Praxis, dem jeweiligen Bedürfnisse entsprechend, die Formenlehre und Syntax entwickelt werden.

Digitized by Google

Wenn, dann diese Methode einmal oder vielleicht noch ein zweites Jahr erprobt worden wäre, dann sollte der Lehrgang in der Gestalt eines Lehrbuches dargestellt werden.

Das Königliche Provinzial-Schulkollegium zu Berlin verhielt sich jedoch diesem Vorschlage gegenüber ablehnend. Es erteilte den Bescheid: die Reformanstalten sollten erst auf dem gewöhnlichen Wege den Beweis erbringen, daß sie dasselbe leisten wie die humanistischen Gymnasien. Damit ist der Versuch an unserer Schule auf mindestens drei Jahre hinausgeschoben, und wir haben genügend Zeit, die Frage des griechischen Anfangsunterrichts gründlich zu durchdenken. Eine abwartende Haltung scheint mir in der Tat wünschenswert und berechtigt; ich bin in dieser Ansicht durch die Lektüre von Agahds Aufsatz nur bestärkt worden.

Agahd bezeichnet es zunächst als einen Übelstand, daß nahezu ein ganzes Jahr damit verloren gehe, daß die Schüler die Formenlehre systematisch erlernen und an kleinen eigens zu diesem Zweck zurechtgemachten Sätzen und Stücken einüben. Hierin hat er recht; in dieser Zeit könnte schon ein ansehnliches Stück eines Schriftwerkes gelesen sein, und außerdem haben die Schüler, besonders die älteren, die Untersekundaner auf den Reformschulen, wenig Gefallen an solcher Kost. Ja es ist nicht einmal lebendiges Griechisch, was ihnen vorgesetzt wird, da die Sätze dem System zuliebe zurechtgestutzt werden.

Agahd schlägt als Ersatz hierfür vor: einen Vorbereitungskursus, der etwa sechs Wochen in Anspruch nehmen würde. Aber für diesen Kursus wird es gleichfalls nötig sein, deutsche Sätzchen zum Übertragen in das Griechische zu bringen, damit die Schüler in der Homerischen Formenlehre befestigt werden. Worin besteht also der Unterschied? In der Sache? Nein; denn zurechtgemachte Sätzchen gibt es hier wie dort; — also nur in der Zeit. Nun, wir werden sehen, daß beim Beginn mit dem Attischen vielleicht noch weniger Zeit nötig ist. Man kann Agahd zugeben, daß es gelingen wird, die scheinbare Mannigfaltigkeit der Homerischen Formen auch dem Schüler als Folgeerscheinungen verschiedener einfacher Bildungsgesetze zu erklären. Aber der hinkende Bote kommt nach: der Übergang zum Attischen, der nach Agahd in das zweite Jahr, also nach Obersekunda fällt. Hier braucht Agahd abermals Übungsstoff, d. h. kleine Sätzchen. Man bedenke: die Tendenz des grammatischen Unterrichts geht doch in der Gegenwart dahin, den Schüler möglichst von zurechtgemachten oder aus dem Zusammenhang gerissenen Sätzen zu befreien. In den oberen Klassen ist von Übungsstücken im Griechischen doch schon längst nicht mehr die Rede — und nun soll der angehende Primaner, der doch wahrlich etwas anderes verlangen kann, mit Formen und kleinen Sätzen gequält werden. Denn das muß doch zugegeben werden: für den Primaner ist die Beherrschung des attischen Dialektes, der Sprache, in der Platon,



Digitized by Google

Demosthenes und Sophokles geschrieben haben, die Hauptsache. Durch das bloße Erkennen und Verstehen der Bildungs- und Entwickelungsgesetze kann man aber eine Sprache nicht erlernen, wenigstens kann das ein Durchschnittsschüler nicht. Dazu gehört eine tüchtige Einübung, ohne die der Schüler nicht zum Verstehen des Textes gelangt, sondern beim Raten stehen bleibt. Wenn, wie Agahd hervorhebt, das Gedächtnis des Sekundaners bereits hart geworden ist, um wie viel mehr das des Primaners! Das Attische ist nicht so rein und einfach aus dem Homerischen abzuleiten, da gibt es zu viele Abweichungen, die eben vom Schüler gelernt werden müssen. Wenn Agahd betont, daß Schüler, die nach der Methode von Ahrens unterrichtet worden sind, viel eifriger gearbeitet haben als die andern und schließlich dasselbe geleistet haben, so steht dem das Zeugnis von solchen gegenüber, die mir auf Befragen berichtet haben, daß sie beim Übergang vom Homerischen zum Attischen mit den größten Schwierigkeiten zu kämpfen hatten.

Agahd sagt zwar, daß diese Schwierigkeiten erfahrungsgemäß nicht so groß seien, wie man es sich etwa dächte. Doch wo hat er diese Erfahrungen gemacht? An Reformanstalten sicherlich nicht.

Also, der Beginn des griechischen Unterrichts mit Homer erfordert:

1) einen Vorbereitungskursus, in dem Homerische Formen vom Schüler gebildet werden, eine Übung, die für das Attische sehr wenig Zweck hat;
2) einen Überleitungskursus, in dem gereifte Schüler mit Formen und kleinen Sätzen geplagt werden; er hat den großen Nachteil, daß die Schüler nur knapp drei Jahre Gelegenheit haben, sich in die Sprache der attischen Klassiker einzuleben.

Im folgenden soll nun dargelegt werden, wie der griechische Anfangsunterricht an unserm Reformgymnasium in der Praxis gehandhabt wird und was bisher erreicht worden ist.

Der Direktor hat mit der ersten Generation den Weg eingeschlagen, daß er das Hilfsbuch von Herwig zugrunde legte und erst im zweiten Vierteljahre zu Xenophon überging. Trotz dieses Umweges hat er bei der Anerkennungsprüfung für die Erteilung der Zeugnisse zum einjährig-freiwilligen Militärdienst den Schülern Stellen aus Xenophon vorgelegt, die vorher nicht gelesen worden waren, und alle Schüler haben Genügendes geleistet.

Mit der zweiten Generation bin ich ohne jeden Vorkursus sogleich von Xenophon ausgegangen. Wir begannen in der ersten Stunde mit den Worten *Λαρείου καὶ Παρυσάτιδος* u. s. w. Nun sind die Reformschüler, wenn sie mit Griechisch beginnen, den Schülern des humanistischen Gymnasiums in ihrer geistigen

Digitized by Google

Entwickelung überlegen, da sie um zwei Jahre älter sind. Der Unterricht schritt darum auch sehr schnell vorwärts, und jetzt, nach dreivierteljährigem Unterricht, ist die gesamte Formenlehre des Verbums bis auf die kleinen Verba auf μι durchgenommen, die gebräuchlichsten sogen. unregelmäßigen Verben sind gelernt. Von der Deklination fehlen nur noch einige selten vorkommende Unregelmäßigkeiten. Die Pronomina sind vollständig behandelt, ebenso die Zahlwörter und Adverbia. Aus der Lektüre ist eine stattliche Anzahl von syntaktischen Regeln gewonnen worden, die z. T. schon systematisch zusammengestellt sind. Gelesen ist Xenophon Anab. Buch I von Anfang bis Kap. 6 zu Ende ohne Auslassungen. Die Schüler benutzen nur die Teubnersche Textausgabe, die Grammatik von Reinhardt-Römer und das Vokabularium, das Kuthe seinem Programm „Xenophon als Grundlage des griechischen Anfangsunterrichts" (Leipzig 1900, B. G. Teubner) beigefügt hat. Irgend ein Übungsbuch zum Übersetzen in das Griechische wird nicht benutzt. Das Verfahren ist teils induktiv, teils deduktiv. Sobald eine grammatische Form, die den Schülern bis dahin noch unbekannt war, vorkam, wurde sie, wenn sie an das schon Bekannte angegliedert werden konnte, erklärt, wenn nicht, als Vokabel gelernt. Waren mehrere Formen von einem neuen Verbum oder Tempus oder Modus vorgekommen, dann wurde der betreffende Teil der Formenlehre systematisch durchgenommen und eingeübt. Dabei wurden aber nicht etwa Formen, die im Xenophon nicht vorkommen, ängstlich vermieden, sondern es wurde frisch und fröhlich nach der guten alten Methode „gepaukt". Die schriftlichen Übungen wurden von mir im Anschluß an das Gelesene entworfen; ausgegangen wurde von einer einfachen Retroversion, allmählich wurden die Abweichungen größer, und jetzt steht der Text des Extemporales dem des Schriftstellers fast völlig frei gegenüber.

Das gereiftere Verständnis der Schüler kam der Erklärung der einzelnen grammatischen Erscheinungen zu gute; sehr viel nützte die Vergleichung mit der lateinischen Sprache; aber auch aus der Entwickelung der griechischen Sprache konnte manches mitgeteilt und verwertet werden, so z. B. über das Digamma, die Bildung der Präsensstämme bei den Muten und Liquiden u. a. m. Hiermit ist zugleich die Bahn geschaffen für die Homerische Sprache.

Herr Direktor Reinhardt, der dem Unterricht in einer Stunde beiwohnte, war mit den Ergebnissen durchaus zufrieden. Er teilte mit, daß am Goethegymnasium in Frankfurt a. M. ein Übungsbuch ausgearbeitet werde, das die Reformschüler in möglichst kurzer Zeit in die Lektüre des Xenophon einführen solle; es scheine ihm aber jetzt, daß die Benutzung eines solchen Übungsbuches überflüssig sei.

Bei dem Anfang mit Xenophon braucht man also nicht ein-

Digitized by Google

mal sechs Wochen für einen Vorbereitungskursus. Es wird nicht schwer sein, im Laufe des ersten Schuljahres die gesamte attische Formenlehre zu behandeln und nebenbei eine ziemlich große Gewandtheit im Lesen und Übersetzen der Anabasis zu erzielen.

In der O II erfolgt dann die Überleitung zu Homer; die Schüler werden von der späteren Gestaltung der Sprache zur früheren zurückgeführt. Das ist gar nicht so unlogisch, als es auf den ersten Blick vielleicht erscheint; denn dasselbe findet in O II mit der deutschen Sprache statt. Auch hier wird der Schüler mit der Entwickelung der neuhochdeutschen Sprache aus dem Althochdeutschen und Mittelhochdeutschen bekannt gemacht. Ebensowenig wie jemand auf den Gedanken kommen könnte, den größeren Formenreichtum der Sprache des Nibelungenliedes als „Ausnahme" gegenüber dem Neuhochdeutschen zu bezeichnen, ebensowenig braucht das im Griechischen der Fall zu sein. Vielmehr wird in beiden Sprachen derselbe Weg einzuschlagen sein; es wird gezeigt, wie sich das Griechische zu der Sprache der Attiker und das Mittelhochdeutsche zu der Sprache der Gegenwart entwickelt hat. Dabei wird dem Schüler klar werden, daß dieselben Gesetze sowohl dort wie hier gewirkt haben, daß hier wie dort der ehemals vorhandene Reichtum an Formen durch Zusammenziehung, Abschleifung und andere Vorgänge gemindert worden ist. Diese Einsicht läßt sich wie im Deutschen so auch im Griechischen am besten gewinnen, wenn man festen Boden unter den Füßen hat, und dieser feste Boden ist im Griechischen eben das Attische. Wenn der Schüler sich im Attischen eine leidliche Sicherheit erworben hat, dann wird er viel leichter und auch besser die Entwickelungsgesetze verstehen, als wenn er gleich zu Anfang in den Strom der Entwickelung hineingestoßen wird. Und wenn der Schüler aus der Vergleichung des Griechischen und Deutschen zu der Erkenntnis gelangt, daß alle Sprachen sich nach denselben Gesetzen entwickeln und ändern, so ist das gewiß nicht schädlich für ihn.

Neben der Einführung in Homer ist auf der Reformschule in O II ausreichend Zeit, die Kenntnis des Attischen lebendig zu erhalten; denn das Reformgymnasium hat ja acht Stunden Griechisch. Wenn von diesen acht Stunden wöchentlich zwei verwendet werden, etwa um eine schriftliche Übersetzung aus dem Attischen oder in das Attische anzufertigen und zu besprechen, dann bleibt immer noch täglich eine Stunde für Homer.

Schüler, die nach dieser Methode vorbereitet sind, haben, wenn sie in die Prima eintreten, ein Jahr ausschließlich Attisch gehabt und im zweiten Jahr die im ersten erworbenen Kenntnisse durch Übersetzungen und Wiederholungen aus dem Attischen erweitert und vertieft.

Es dürfte klar sein, daß diese Schüler besser vorbereitet an die Lektüre von Platon und Sophokles herangehen werden als

Digitized by Google

diejenigen, die ein volles Jahr Homer gelesen und erst ein knappes Jahr lang sich mit dem Attischen beschäftigt haben.

Ich meine also: die Reformschulen tun besser, wenn sie auf dem gewöhnlichen Wege ihre Leistungsfähigkeit erweisen, als wenn sie sich mit neuen Experimenten befassen.

Charlottenburg. P. Hartmann.

---

## Zur Erklärung Platonischer Dialoge.

### II. Euthyphron.

Ein wegen seiner einfachen, übersichtlichen Anlage und seines im ganzen leicht verständlichen, dabei doch bedeutsamen Inhalts viel gelesener Dialog, die gegebene Einleitung zur Apologie. Bonitz hat in seinen Platonischen Studien den Gedankengang und den philosophischen Kern dieses Dialogs treffend dargelegt; doch läßt sich einiges hinzufügen, zumal über den in den beiden Sprechern zur Anschauung gebrachten Gegensatz.

Es handelt sich um den richtigen Begriff von der Frömmigkeit. Platon will zeigen, daß der wegen Gottlosigkeit angeklagte Sokrates das Wesen dieser Tugend tiefer erfaßt hat nicht nur als seine Ankläger, sondern überhaupt als alle diejenigen, welche im Festhalten der überlieferten Volksreligion und ihrer Gebräuche das Heil des Staates sahen. Euthyphron ist ein Seher (3e) und Zeichendeuter, deren Stand von alters her in den griechischen Staaten Ansehen genoß, da man kein wichtiges Unternehmen begann, ohne die Götter zu befragen. In Athen freilich war ihr Ansehen im Sinken, zumal seit dem unglücklichen Ausgange des Zuges nach Sicilien (Thuk. 8, 1), und so klagt Euthyphron, daß er in der Volksversammlung verlacht werde (3c), wenn er das Künftige voraussage; er fühlt sich in ähnlicher Weise wie Sokrates von der Menge verkannt und bezeugt diesem deshalb aufrichtige Teilnahme, als er ihm berichtet, daß er angeklagt sei. Sokrates hat früher mit ihm verkehrt; im Kratylos (396d) sagt er scherzend, er sei den ganzen Morgen bei ihm gewesen und von ihm begeistert worden, so daß er nun auch über Namen und Wesen der Götter reden könne; in unserm Dialog ist nur erkennbar, daß Euthyphron das Wirken des stadtbekannten Philosophen mit Anteil verfolgt hat und auch von seinem Daimonion weiß. Immerhin vertritt er eine in Athen noch vorhandene Partei, und wenn diese Partei der Altgläubigen sich auch von Sokrates abwendet, so mag man wohl fürchten, daß er verurteilt werde; die urteilslose Menge hat dann doch eine Autorität für sich. Was Platon von dem Vorhaben Euthyphrons mitteilt, zeigt,

Digitized by Google

daß diese Altgläubigen streng an den Satzungen festhalten und kein Mitleid kennen, wenn sie diese bedroht glauben.

Euthyphron will seinen eigenen Vater anklagen, weil dieser auf Naxos einen Tagelöhner, der im Rausch einen seiner Sklaven erschlug, in eine Grube geworfen hat und darin hat umkommen lassen, indem er sich bis zur Rückkehr des nach Athen an einen Ausleger des heiligen Rechts gesandten Boten nicht weiter um den Gefangenen kümmerte. Die Klage kann nur auf unabsichtliche Tötung, φόνος ἀκούσιος, gehen, worauf Verbannung für einige Zeit als Strafe stand; vgl. Meier und Schömann, Att. Prozeß S. 380 Lipsius. Es ist keine Klage wegen Mordes. Dennoch ist Sokrates mit Recht erstaunt, daß der Sohn den Vater anklagen will. Euthyphron aber meint die Pflicht der Frömmigkeit gegen die Götter zu erfüllen, wenn er dem Unrecht entgegentrete ohne Ansehen der Person (5d); im heiligen Recht ist nicht verboten, daß der Sohn den Vater anklage, und als Kenner der göttlichen Dinge beruft er sich darauf, daß Zeus selber seinen Vater Kronos gefesselt und dieser seinen Vater Uranos (die Namen sind 8b genannt) verstümmelt habe. Sein Sinn ist in starrer Satzung befangen; er lebt selbst streng rechtlich und zürnt der Sorglosigkeit des Vaters; das natürliche Gefühl zu unterdrücken wird ihm nicht schwer, weil er in frommem Hochmut sich als ein Wissender über die gewöhnlichen Menschen erhebt (5a). Sokrates erklärt offen, er höre mit Unwillen, wenn jemand solches von den Göttern erzähle, und fragt, ob er das wirklich glaube und überhaupt für möglich halte, daß die Götter miteinander in Feindschaft seien. Euthyphron bejaht es und fügt hinzu, er könne noch viel anderes von den Göttern berichten, worüber Sokrates erschrecken werde. Er glaubt das Überlieferte, ihm sind die Götter unbegreifliche, von Leidenschaften bewegte, furchtbare Mächte, deren Gunst die Menschen zu erlangen suchen müssen nach Anleitung der Vorzeichen, die zu deuten den Sehern verliehen ist. Hier ist der Gegensatz der religiösen Ansichten scharf gezeichnet. Sokrates verbirgt nicht, daß man ihn wegen seiner Abweichung von dem Volksglauben anklagen könne; aber die reinere Ansicht von dem Wesen und Walten der Götter ist ihm Herzenssache. Er will versuchen, sie dem andern klar zu machen, indem er zunächst um Belehrung bittet; Euthyphron soll ihm sagen, was man unter „fromm" zu verstehen habe.

I. Euthyphrons Erklärung „Fromm ist was den Göttern lieb ist" kann nicht gelten, wenn die Götter miteinander in Streit sind, wenn das, was dem einen lieb ist, dem andern mißfällt. Allerdings kann man über manche streitige Dinge durch Überlegung und Messen sich einigen, aber über das Wichtigste, was gerecht und ungerecht, gut und schlecht sei, ist am meisten Streit unter den Menschen; wenn darüber auch die Götter streiten, so kann wohl ebendieselbe Handlung fromm und gottlos sein, einigen

Digitized by Google

Göttern lieb, den andern verhaßt; vielleicht ist es so mit Euthyphrons Klage. Jener erwidert, darüber würden wohl alle Götter einig sein, daß ungerechte Tötung eines Menschen bestraft werden müsse. Das ist eben der Streitpunkt, sagt Sokrates, ob diese Tötung ungerecht war; hast du einen Beweis dafür, daß alle Götter sie für ungerecht halten? Euthyphron meint, er könne es wohl beweisen, aber es sei umständlich; Sokrates überläßt es ihm, diesen Beweis vor den Richtern zu führen, und kehrt zu der allgemeinen Untersuchung zurück. Euthyphron nimmt einen Vermittelungsvorschlag an: Unfromm ist was alle Götter hassen, fromm was sie alle lieben, dazwischen bleibt einiges unbestimmt, was die einen hassen, die andern lieben (9d).

Aber nun wird gezeigt, daß diese Erklärung des Begriffes „fromm" eine bloße Worterklärung ist. Ist etwas fromm, weil es von den Göttern geliebt wird? Man kann nicht sagen, daß ein Gegenstand bewegt wird, weil er in Bewegung ist, gesehen wird, weil er sichtbar ist, sondern umgekehrt; also auch nicht, daß etwas geliebt wird, weil es Gegenstand der Liebe ist, sondern: weil es geliebt wird, hat es die Eigenschaft, den Göttern wohlgefällig zu sein; der Grund aber, warum es geliebt wird, muß erst noch angegeben werden. Die Götter lieben etwas, weil es fromm ist; worin besteht nun das Wesen dieses Begriffes? Daß das Fromme den Göttern wohlgefällig ist, ist nur eine hinzutretende Eigenschaft (*πάθος τι, ὃ πέπονθε τὸ ὅσιον* 11a). Euthyphron wird von dieser Dialektik in Verwirrung gesetzt; er meint, alles Feststehende gerate in Schwanken. Wie die beweglichen Statuen des Dädalos, erwidert Sokrates (vgl. Men. 97d), so sind deine Annahmen (*ὑποθέσεις*), die nicht standhalten; wir müssen die Sache anders anfassen.

II. Da die Frage, ob etwas fromm ist, zusammenhängt mit der Frage, ob etwas gerecht ist (9a), so gehen wir von dem Gerechten aus; dieses ist der weitere Begriff. Alles Fromme ist gerecht, nicht aber alles Gerechte fromm (12a). Um zu zeigen, daß die Begriffe klarer werden, wenn man den engeren dem weiteren unterordnet, führt Sokrates einen Dichterspruch an: „Wo Furcht ist, da ist auch Scheu"; der Spruch müßte umgekehrt lauten, denn man fürchtet vieles, z. B. Krankheit und Armut, ohne davor sittliche Scheu (*αἰδώς*) zu empfinden. Dies versteht Euthyphron und sagt nun: Fromm ist der Teil des Gerechten, der sich auf die Behandlung der Götter bezieht; das übrige Gerechte bezieht sich auf die Menschen. Sokrates berichtigt den zu allgemeinen Ausdruck Behandlung (*θεραπεία*), den man auch auf die Tiere anwenden könnte, und setzt dafür den Ausdruck Dienst (*ὑπηρετεῖν*). Wir müssen also den Göttern dienen, aber zu welchem Zweck? Durch jeden Dienst soll etwas bewirkt werden; was bewirken nun die Götter, indem sie die Menschen als Diener gebrauchen? Diese Frage führt in den Kern der

Digitized by Google

Sache; Euthyphron weiß sie nur unbestimmt zu beantworten: viel Schönes, und zieht sich dann auf das ihm gewohnte Gebiet zurück. Jedenfalls muß man beten und opfern, das ist fromm und bewahrt das Haus wie den Staat.

III. Sokrates folgt ihm auf seinen beschränkteren Standpunkt. Du meinst also, sagt er, die Frömmigkeit sei ein Wissen vom Beten und Opfern, was man von den Göttern erbitten und was man ihnen geben müsse. Erbitten müssen wir, was wir von ihnen bedürfen, geben, was sie von uns bedürfen. Nun ist klar, sie geben uns alles Gute, aber was bedürfen sie von uns? Welchen Nutzen haben sie von unsern Opfergaben? Euthyphron antwortet richtig: Es soll nur Ehre und Dank von unserer Seite sein. Diese Antwort führt nun zu scheinbar erfolglosem Abbrechen des Gesprächs: Ehre und Dank ist das den Göttern Wohlgefällige; damit kommen wir auf die erste unzureichende Erklärung zurück und haben nichts Neues gefunden. Euthyphron entzieht sich der weiteren Untersuchung, indem er sagt, er müsse gehen, doch nur „irgendwohin", nicht etwa gleich zum Archon, um seine Klage anzubringen. Vielleicht ist sein Entschluß doch wankend geworden; denn Sokrates hat ihn zuletzt nochmals eindringlich gemahnt: Sage mir doch deine Ansicht, denn wenn du nicht deutlich wüßtest, was fromm und unfromm ist, so würdest du doch solche Klage nicht anbringen. Euthyphron fühlt offenbar, daß seine letzte Erklärung, die Frömmigkeit bestehe in Beten und Opfern, ganz unzureichend ist; er hat zugegeben, daß man den Göttern dienen muß und daß sie über das Gerechte nicht in Streit sind. Bekehrt ist er noch nicht; aber die Sokratische Ansicht von der Frömmigkeit hat sich als siegreich erwiesen. Es kommt nur darauf an, sie vollständig zu erfassen.

Das Werk der Götter, zu welchem die Menschen dienen sollen, ist nur andeutend bezeichnet. Es muß einen hohen Zweck haben, ähnlich wie das Tun eines Feldherrn auf den Zweck des Sieges gerichtet ist (14a), und es muß vieles umfassen, da wir ja den Göttern alles Gute verdanken. Wenn nun die tiefere Erkenntnis lehrt, daß die Welt ein von den Göttern geordnetes Ganzes, ein Kosmos ist (Gorg. 508a), so kann der Zweck der göttlichen Tätigkeit nur die Erhaltung und Vervollkommnung dieses Ganzen sein, die stete Verwirklichung der Idee des Guten, wie Platon später im Timäos (28, 29a) mit hoher Klarheit ausgeführt hat. Es fragt sich nur, ob die Götter dazu der Menschen bedürfen, ob nicht ihr Walten allein genügt? Sokrates weist den Gedanken ab, daß wir den Göttern nützen, also sie noch besser machen könnten, als sie sind (13c); aber dienen sollen wir ihnen. Zunächst aus Dankbarkeit, weil wir alles Gute von ihnen empfangen haben, dann auch um unseres eigenen Wohles willen, weil sie Macht haben, uns zu strafen, wie die Herren ihre Sklaven strafen

Digitized by Google

können (13d). In diesem Vergleich ist auch die Demut bezeichnet, die wir als geringe Diener den Göttern schuldig sind. Doch nach tieferer Platonischer Lehre kommt noch ein dritter, hier nicht ausgesprochener Grund hinzu, die Erfüllung unseres Wesens: wir vollbringen mit solchem Dienst eine den uns verliehenen Anlagen entsprechende Tätigkeit, die sich auf das Hervorbringen geordneter Werke richtet (Gorg. 503e), also die göttliche Tätigkeit nachahmt. Unser ganzes Tun in den Dienst der Götter zu stellen, nicht bloß mit gewissen Gebräuchen ihnen zu dienen, das ist die von Platon in Sokratischem Sinne geforderte Frömmigkeit. So aufgefaßt, ist die Frömmigkeit nicht eine einzelne Tugend, wie z. B. die Tapferkeit, sondern, wie Bonitz S. 234f. richtig sagt, die vollendete gesamte Sittlichkeit, die zur Gottähnlichkeit führt, ὁμοίωσις θεῷ, wie im Theätet 176b gesagt ist; vgl. Phädon 67a.

Dieser hohen Auffassung scheint es zu widersprechen, wenn das Fromme nur als ein Teil des Gerechten bezeichnet wird (12a), und wenn Platon zwar im Protagoras (349b, vgl. 330b) die Frömmigkeit in der Reihe der Tugenden noch besonders nennt, aber im Laches (199d) und Gorgias (507b) sie schon in enge Verbindung mit der Gerechtigkeit setzt, in der Politeia sie gar nicht mehr erwähnt, sondern die Gerechtigkeit als Haupttugend preist, welche die den drei Richtungen der Seele entsprechenden besonderen Tugenden: Weisheit, Tapferkeit, Mäßigung, zusammenfaßt und der Seele die Ordnung gibt (433b, 441d). Doch verschwindet das Auffällige, wenn man bedenkt, wie tief Platon den Begriff dieser Haupttugend faßt, nicht als äußerliches Geben dessen, was man schuldig ist (vgl. 331c), sondern als Harmonie der Seele. Sokrates hatte gelehrt, die Frömmigkeit sei das Wissen von dem, was den Göttern gebühre, Gerechtigkeit das Wissen von dem was den Menschen gebühre (Mem. 4, 6, 4—6); er hatte beide Tugenden nebeneinander gestellt und die Frömmigkeit voran. Der Platonische Sokrates in unserm Dialoge ordnet das Fromme dem Gerechten unter, weil letzterer Begriff offenbar weiter zu fassen, nicht nur auf die menschlichen Verhältnisse zu beziehen ist. Gerecht sind auch die Götter, und zwar nicht nur den Menschen gegenüber, sondern auch gegeneinander und indem sie die Weltordnung erhalten; fromm sind nur die Menschen. Der ungerechte Mensch kann nicht fromm sein; der gerechte wird es, indem er sein ganzes Tun in den Dienst der Götter stellt: die Frömmigkeit ist also die Vollendung der menschlichen Gerechtigkeit, und da diese Tugend die umfassende ist, so ist damit das frühere Ergebnis wiedererreicht.

Zwar erhebt sich das Bedenken, daß auch der gerechteste Mensch nicht vollkommen ist und deshalb auch der Gnade der Götter bedarf. Darauf geht die Platonische Ethik nicht näher ein; doch wird im zehnten Buche der Politeia, am Schlusse

Digitized by Google

dieser großen Darstellung der Gerechtigkeit das Vertrauen ausgesprochen (613a), daß die Götter den nicht ohne Fürsorge lassen, der entschlossen ist, sich gerecht zu zeigen und die Tugend zu üben, soweit es dem Menschen möglich ist, gottähnlich zu werden. Das Bewußtsein der Sündhaftigkeit, welches in den hebräischen Psalmen so ergreifenden Ausdruck findet, ist der griechischen Philosophie fremd; sie findet die Frömmigkeit in dem Streben nach Gerechtigkeit, die christliche Lehre in dem Gebet um Erlösung von der Sünde, damit unser Handeln gerechtfertigt sei.

Lübeck. Max Hoffmann.

---

## Die Gestaltung des französischen Unterrichts am Gymnasium nach den Lehrplänen von 1901.

Eine zusammenfassende Betrachtung der Aufgabe, die dem französischen Unterricht am Gymnasium durch die neuesten Lehrpläne gestellt worden ist, oder ein Versuch, von dem Verlauf und den möglichen Ergebnissen dieses Unterrichts nun ein Gesamtbild zu entwerfen, nachdem einzelne Fragen an vielen Stellen und mehrfach behandelt worden sind, wird nicht allen Lesern dieser Zeitschrift schon als zeitgemäß oder auch nur als der Mühe wert erscheinen. Die einen werden sagen, daß eine längere praktische Erprobung der neuen Bestimmungen und Verhältnisse besser abgewartet worden wäre; die anderen werden auf die nicht geringe Zahl der methodischen neusprachlichen Abhandlungen hinweisen, die seit dem Juni des Jahres 1901 doch genügende Klärung auch dieses Unterrichtsgebietes hätten bringen müssen, werden auch fürchten, mit einem neuen Beitrag zu den Auseinandersetzungen der sogenannten Reformer und Antireformer oder gar mit neuen methodischen Entdeckungen gelangweilt zu werden. (Die Gefahr einer Verirrung in diese Kontroverse ist allerdings groß genug, aber nicht unvermeidlich, wenn man sich von dem Geist der Lehrpläne leiten läßt.) Und nachdem W. Münchs zweite Auflage der Methodik und Didaktik des französischen Unterrichts erschienen ist, in der ja in erschöpfender Weise alles zur Sprache kommt, was auf dem Gebiet des Französischen der sorgsamsten Überlegung bedarf und wert ist, könnten die Bedenken gegen den Versuch einer Darstellung des Verlaufs dieser Sprachstunden auf dem Gymnasium noch begründeter erscheinen. Sagt doch Jäger in seinem Wegweiser durch das Gymnasium „Lehrkunst und Lehrhandwerk", indem er auf die große Bedeutung dieser Didaktik verweist, es sei das letzte, was er auf dieser Welt über diesen Gegenstand gelesen habe und „zu lesen gedenke" (S. 95). Überdies zeigt ja derselbe Vorkämpfer der Gymnasialpädagogik in

Digitized by Google

dem genannten Buche eingehend, was nach seiner Erfahrung von dem französischen Unterricht zu fordern ist, damit er seine doch nicht ganz unwichtige Aufgabe im Rahmen der Gesamtheit erfülle.

Aber so beachtenswert Jägers Ausführungen — namentlich für die Heißsporne unter uns — sein mögen, so vermögen wir ihm doch nicht überall zu folgen, da das uns vorschwebende Ziel wohl ein etwas höheres, jedenfalls ein freieres geworden ist. Münch dagegen ermutigt uns selbst — und darin liegt ein besonderer Vorzug seines Buches wie seines Wirkens überhaupt — zum weiteren Ausbau der Sondergebiete, sagt auch selbst am Schluß seines Vorwortes: „Das Weitere muß ich nun anderen zu tun überlassen" — was doch recht wohl als eine Ermutigung gedeutet werden kann. Für unser Gymnasialfranzösisch läßt er es zudem bei so allgemeinen Richtlinien bewenden, daß viele Fachgenossen ihr Bedauern darüber ausgesprochen haben, und seine Bemerkungen auf S. 147 und 148 lassen die Sache im ganzen als recht geringfügig erscheinen, berücksichtigen auch nicht ausdrücklich die Verschiebungen, die sich aus der etwas erhöhten Wochenstundenzahl und der anderen Verteilung auf die Klassen ergeben müssen. Aus der Lektüre der verschiedenen Aufsätze, unter denen der jüngste mir zu Gesicht gekommene der von G. Budde in der Monatschrift (Dezemberheft 1903) ist („Organisation und Methodik des neusprachlichen Unterrichts am Gymnasium"), gewinnt man aber keineswegs den Eindruck, daß die Klärung der Aufgabe schon erreicht sei. Das hängt natürlich damit zusammen, daß wir auf dem Gebiete der neueren Sprachen und ihrer Methodik überhaupt „noch mitten in einem Werde- und Umwandlungsvorgang stehen" (Matthias, Prakt. Pädagogik). Daran vermag die nicht immer überzeugende Siegesgewißheit der Reformer in Vietors „Die neueren Sprachen" ebensowenig etwas zu ändern wie das auffallend anspruchsvolle Auftreten ihrer Gegner in Koschwitz' Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht"[1]). Recht oft vermißt man bei den Bemühungen um unser Fach die Einsicht, daß dem Gymnasium mit den vielen Bildungsstoffen, die allerdings aufgenommen werden mußten, eine Belastung und Zerspitterung droht; man kann sich nicht aus dem Bannkreis des eigenen Lieblingsstudiums und -faches heraus auf den höheren Standpunkt der Schule stellen, der man zu dienen hat. Andere — wer die Literatur verfolgt hat, wird keine genaueren Angaben verlangen — betonen diesen Standpunkt so einseitig, daß bei ihnen nur das Mangelhafte, Unvollkommene und Unbefriedigende zutage tritt, das ja unserem Fache sehr wohl anhaften kann; sie greifen besondere Bestimmungen heraus, die ihnen laute

[1]) Die Bedeutung dieser neuen Zeitschrift, deren Leserkreis immer mehr wächst, für die besonnene, maßvolle und wissenschaftliche Ausgestaltung des neusprachlichen Unterrichts soll und kann damit in keiner Weise herabgesetzt sein.

Digitized by Google

Klagen entlocken. Der eine spricht von der Unmöglichkeit der Sprechübungen oder auch von ihrer Wertlosigkeit, der andere von dem Mißverhältnis der schriftlichen Arbeiten zu den Lehraufgaben oder zu der zur Verfügung stehenden Zeit; wieder ein anderer beklagt sich über die Geringschätzung der zu leistenden Arbeit seitens der Behörden oder auch der altphilologischen Amtsgenossen (!), oder er verlangt besondere Lehranweisungen für sein Gebiet im Gegensatz zu den Realanstalten, und oft genug wird angedeutet, daß es sich kaum verlohne, ihm besondere Mühe zu schenken. Mit dem Gebiet der drei oberen Klassen ist man am schnellsten fertig. So versucht man denn wohl, auf allen verschiedenen Linien des französischen Unterrichts ein Stück vorwärts zu gehen, ohne sich jedoch klar zu sein, wieweit man auf der einen Linie vorschreiten soll, um nicht auf der anderen zurückzubleiben; ohne sein Augenmerk darauf zu richten, daß sich doch alle Betätigungen zu einer geschlossenen Kette verbinden müssen. Darum mag der Versuch eines Gesamtbildes des französischen Unterrichts am Gymnasium im Anschluß an die Lehrpläne (wobei ich unter „Anschluß" etwas anderes verstehe als eine Wiederholung ihrer methodischen Erläuterungen) doch gerechtfertigt sein, in ähnlicher Weise, wie E. Vogel (bei P. Urlichs in Aachen) den Lehrplan des Französischen für das Realgymnasium sehr ansprechend ausgeführt hat. Manche Partien dieses schönen Büchleins könnte man wörtlich, viele mit geringen Abänderungen und Sonderanwendungen für das Gymnasium übernehmen, und es wird des öfteren dankbar darauf verwiesen werden. Dabei wird auch der frische Geist, der E. Vogels Darstellung durchweht, wenigstens insoweit seine Wirkung tun, als überall der pessimistischen Auffassung unserer Stellung entgegengetreten werden soll, die manchem Neuphilologen am Gymnasium die Freude an der Arbeit verdirbt und den guten Erfolg der Arbeit unmöglich macht. Daß unsere Fachgenossen zum großen Teil sich selbst die Schuld beizumessen haben, wenn ihre Tätigkeit an dieser Schulart nicht diejenige Würdigung findet, welche zu freudigem und segensreichem Wirken unbedingt gehört, sei aber schon an dieser Stelle offen gesagt. (Vergl. darüber in der Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht II 1 und II 3 den Aufsatz Seydels.)

Bei der Besprechung der äußeren Organisation des französischen Unterrichts am Gymnasium klagt man am lautesten über seine Einschnürung auf zwei Wochenstunden in den beiden Tertien. Es sei gestattet, aus den Besprechungen eine einzige herauszugreifen. Auf der letzten Verbandsversammlung der Neuphilologen Rheinlands und benachbarter Bezirke (am Tage vor Himmelfahrt in Köln) wurde auch über die Frage referiert: Kann bei zweistündlichem Unterricht im Französischen auf den beiden Tertien der Gymnasien etwas Ersprießliches erreicht werden? — Man führte aus, daß der französische Unterricht trotz der Erhöhung

Digitized by Google

der Gesamtstundenzahl auf 20 Stunden gelitten habe, da nach dem befriedigenden Beginn in der Quarta die Einschnürung in den Tertien pädagogisch wie praktisch verderblich wirken müsse. Von einer Fortsetzung lebendiger Sprachaneignung könne zwei Jahre lang keine Rede sein; höchstens könne man sich auf ein trockenes Einpauken grammatischer Hauptsachen beschränken — ganz nach ältester altsprachlicher Unterrichtsübung. Dazu komme, daß keine Bestimmungen über die Zahl der Klassenarbeiten getroffen seien. Würden — was sehr wohl eintreten könnte — öfter als alle drei bis vier Wochen Klassenarbeiten gefordert, so ginge noch mehr von der knappen Zeit verloren. Auch würde das Französische leider in den Tertien nicht selten in die letzte Vormittagstunde geschoben oder in Nachmittagstunden, die doch im Sommer häufig ausfallen. Für das Gymnasium sei ein so schwacher Unterricht in den Tertien auch deshalb bedauerlich, weil das Französische auf dieser Stufe von größter Wichtigkeit für die sprachliche Allgemeinbildung sei, gerade hier eine festere Stütze gewähren könne als der griechische Anfangsunterricht mit seinen großen Anforderungen an das Gedächtnis. Das Griechische könne nur die am Lateinischen gewonnene Norm für den engeren Bereich der synthetischen Sprachen vertiefen; das Französische führe in die anders gestaltete Norm der analytischen Sprachen ein, deren Kenntnis für das Wissen und die allgemeine Grammatik von der größten Bedeutung sei. — Die Fachgenossen vom Gymnasium stimmten dem Referenten lebhaft zu, und der an der Versammlung teilnehmende Vertreter des rheinischen Provinzialschulkollegiums empfahl, die Schwierigkeiten und die Mangelhaftigkeit des jetzigen Zustandes überall scharf zum Ausdruck zu bringen, besonders auch in den Verwaltungsberichten der Direktoren, damit die Provinzialschulräte ihrerseits in der Lage wären, der Zentralstelle in gleichem Sinne zu berichten. Zunächst werde man sich allerdings mit dem gegebenen Zustand so gut wie möglich abfinden müssen, indem man vor allem die großen Vorteile ausnutze, welche die Erweiterung auf drei Wochenstunden in der Obersekunda und Prima gewährt. (Nach dem Bericht in der Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht II 4.) Es ist zweifellos, daß man allenthalben mit großer Freude und Genugtuung eine Verordnung begrüßen würde, die in den Tertien die dritte Stunde wiedereinstellte, und manche (z. B. A. Rohr im Julibeft 1903 dieser Zeitschrift, S. 426) würden dafür sogar gern die dritte Stunde in den Oberklassen wieder entbehren. Aber so wahr es ist, daß in den beiden Tertien nicht viel Ersprießliches herauskommt, wenn man die Ergebnisse dieser zwei Jahre allein betrachtet, so verkehrt ist es auch, die Kritik des Lehrplans immer auf die Tertien zu richten. Wieweit es der Oberprimaner im Französischen gebracht hat, das ist die Frage. Den großen Vorteil des dreistündigen Unterrichts in den Oberklassen scheint man

Digitized by Google

fast geflissentlich zu übersehen: daß man in rund 360 Stunden Französisch in drei Jahren gegen frühere 240 Stunden in oberen Klassen mit gereifteren Schülern doch unschwer einholen, ergänzen und vertiefen kann, was in den Tertien doch auch bei drei Wochenstunden nicht durchaus gesichert wäre. Die Bedeutung dieser Erweiterung scheint mir relativ noch größer zu sein als die endgültige Wiederherstellung der siebten Lateinstunde. Es kommt noch hinzu, daß von den früheren 240 Stunden eine ganze Reihe abzuziehen war, die für die — im tiefsten Grunde zwecklosen — schriftlichen Übersetzungen aus dem Französischen geopfert werden mußte, und die jetzt — wenn auch immer zu schriftlichen Arbeiten — doch zu Übungen in der fremden Sprache verwendet werden kann. Es wird daher die Hauptaufgabe unserer Darstellung des französischen Lehrgangs am Gymnasium sein müssen, zu überlegen, wie die Einschnürung in den Tertien erträglich gemacht und die Erweiterung in den Oberklassen ergiebig ausgenutzt werden kann. Denn eine Abänderung der bestehenden Bestimmungen scheint doch vorläufig ausgeschlossen zu sein, trotzdem schon wieder Stimmen und Wünsche nach dieser Richtung laut werden. Immerhin sei wenigstens auf einen Aufsatz in der Frankfurter Zeitung vom 17. November 1903 (319) verwiesen, auf die Gefahr hin, bei den altphilologischen Amtsgenossen Mißfallen zu erregen und von denen getadelt zu werden, die von anonymen Artikelschreibern nicht belehrt sein wollen.

In jenem Aufsatz („Die Zukunft des humanistischen Gymnasiums") wird zunächst die Bedeutung des griechischen Unterrichts voll gewürdigt und sodann behauptet, daß das Lateinische trotz seiner großen Stundenzahl nicht zum rechten frischen Leben komme infolge der steten Rücksicht auf die Prüfungsübersetzung in das Lateinische, über deren Nutzlosigkeit sich doch jetzt namhafte Philologen, z. B. Waldeck bei „Lexis" und Mommsen, offen ausgesprochen hätten. Der Ersatz des Skriptums durch eine Übersetzung in das Deutsche liege im Interesse der lateinischen und griechischen Lektüre und würde zugleich dem deutschen Unterricht zugute kommen. Wäre aber das Schreckgespenst der lateinischen Prüfungsarbeit beseitigt, dann könnte man recht gut auf die achte lateinische Stunde in den Tertien verzichten und dem Französischen die dritte Stunde zuweisen, das sich dann sicherlich in sehr befriedigender Weise am Gymnasium gestalten ließe. Und wenn man auf eine Prüfungsleistung in einer fremden Sprache nicht verzichten wolle und könne, dann möge man dazu die lebende Fremdsprache nehmen, damit zugleich mit der guten geistigen Schulung durch das Schreiben in einer fremden Sprache greifbarer Nutzen gewährleistet würde. Man könne beide Übersetzungen aus den alten Sprachen bestehen lassen und die französische Arbeit hinzufügen, da dann die Anzahl der geforderten schriftlichen

Digitized by Google

Prüfungsarbeiten immer noch erst dieselbe sei wie an den Realanstalten. — Dem Neuphilologen würde der damit geschaffene Zustand nur willkommen sein; jedoch ist die Gefahr nicht zu verkennen, daß die jetzt streng verlangte Pflege der Eigenart des Gymnasiums darunter leiden möchte; abgesehen davon, daß man Änderungen zunächst nicht mehr treffen will. — Aber dem französischen Unterricht kann noch eine andere drohende Gefahr entstehen, die am besten auch schon an dieser Stelle, wo es sich noch um die äußere Einrichtung des Faches handelt, kurz besprochen wird.

Auf S. 3 der Lehrpläne steht in einer Fußnote geschrieben, daß in den drei oberen Klassen (O II, U I, O I) an Stelle des verbindlichen Unterrichts im Französischen solcher Unterricht im Englischen mit drei Stunden treten dürfe, wofür dann das Französische mit zwei Stunden wahlfreier Lehrgegenstand würde; allerdings bis auf weiteres nur nach Einholung der ministeriellen Zustimmung unter eingehender Begründung für jeden einzelnen Fall. Diese Begründung dürfte da, wo die Vertauschung der beiden lebenden Fremdsprachen wirklich geplant wird, den geschickten Referenten nicht schwer fallen. Schon die Tatsache, daß jetzt an jedem Gymnasium Gelegenheit zum Erlernen der englischen Sprache gegeben werden muß, weist auf die Bedeutung des Englischen — dem Gesamtcharakter unserer heutigen Wissenschaft und Bildung durchaus entsprechend — hin und legt die Erörterung nah, wie eine Verstärkung des englischen Unterrichts am geeignetsten zu ermöglichen sei. Vorläufig nur auf Kosten des Französischen. Über die Frage „Englisch auf den Gymnasien — fakultativ oder obligatorisch?“ ist auf der letzten Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner ausführlich gehandelt worden, und ich kann auf den Bericht (von Flöß) im Augustheft 1903 dieser Zeitschrift verweisen. (Vergl. auch Neue Jahrbücher von Ilberg und Gerth, August 1903, S. 399 ff. den Bericht von B. Hübner.) In dieser Versammlung war es mir gestattet, im weiteren Verfolg eines Aufsatzes in den Lehrproben und Lehrgängen, Heft 71, den einleitenden Vortrag zu halten, so daß ich hier nur kurz zusammenzufassen brauche, welche Tragweite die Vertauschung für das Französische haben würde. Bis Untersekunda ist für das Französische zwar ein Grund gelegt, auf dem weitere Arbeit sich aufbaut; aber die mühevolle Arbeit, die diese Grundlegung gekostet hat, würde für die praktische und geistige Bildung des Schülers wertlos sein, wenn er etwa hinfort an dem französischen Unterricht in den Oberklassen nicht mehr teilnäme. Wenn aber die Obersekundaner noch zur Erlernung einer neuen Sprache gezwungen würden, dann würden viele Eltern ihre Söhne aus mangelnder Einsicht von dem nunmehr wahlfreien französischen Unterricht zurückhalten. Dieser würde Liebhaberunterricht und zwar bald im schlechten Sinne des Wortes werden; sein Betrieb würde in den oberen Klassen seinen festen Halt ver-



Digitized by Google

lieren, und dies würde auf die mittleren Klassen bald zurückwirken. Man darf doch nicht ein sprachliches Fach, das vier Jahre lang unter sehr schwierigen Verhältnissen betrieben worden ist, freiwilliger Betätigung überlassen (wie etwa das Zeichnen), zumal wo es seinen Wert als Lehrgegenstand erst durch den breiteren und tieferen Betrieb in den oberen Klassen erhalten kann und wird. Die Vertauschung wäre höchst bedenklich und würde den ganzen Betrieb der neueren Sprachen am Gymnasium verflachen, sie in eine ganz unsichere und unhaltbare Position drängen. In der Debatte behauptete allerdings Herr Direktor Goldscheider (Mülheim a. Rh.) u. a., das Französische würde nicht leiden, wenn es fakultatives Fach würde; eher würde es für den französischen Unterricht in diesem Falle günstig wirken, wenn nun in den oberen Klassen recht viel Lektüre geboten würde. Auch sei keine Zersplitterung zu befürchten, wenn das Französische wahlfrei betrieben werden müsse. Die Grundlegung sei für beide neueren Sprachen die Hauptsache. Sie könne aber im Englischen nur durch obligatorischen Unterricht gesichert werden. Die Versammlung vermochte sich diese Auffassung nicht anzueignen, und Herr Geheimrat O. Jäger betonte den geschichtlichen Zusammenhang der Bildungsarbeit unserer Nation mit dem Französischen, das auch mehr und tiefer gehende sprachlich bildende Elemente enthalte. — Zu dem gleichen Ergebnis in bezug auf das Französische kommt G. Budde in dem genannten Aufsatze[1]) (im Dezemberheft der Monatschrift) unter ausdrücklicher Bezugnahme auf meinen erwähnten Aufsatz in den Lehrproben 1902, 3.

Somit dürfen wohl die aus einer möglichen Vertauschung der beiden Sprachen notwendig sich ergebenden großen Änderungen im Betrieb des Französischen unberücksichtigt bleiben, zumal die Vertauschung meines Wissens nur ganz vereinzelt beantragt worden ist. Neigung zu ihrer Beantragung besteht allerdings bei einigen Kuratorien städtischer Gymnasien, welche Körperschaften dann aber weniger das innerste Interesse des Gymnasiums vertreten als — in ihrem Sinne gut gemeint — die modernen Bedürfnisse und mehr ihrer Vorliebe für das Englische Ausdruck geben wollen. Daß dreistündiger englischer Unterricht uns allen willkommen wäre, braucht darum nicht verschwiegen zu werden, und daß es nicht unmöglich ist, daß das Englische in nicht allzuferner Zukunft überhaupt an die Stelle des Französischen gesetzt wird — dann aber hoffentlich am Gymnasium in erster Linie

[1]) Buddes sonstigen Wünschen, ebenso wie in Hannover überall beide Sprachen als verbindliche Fächer eingerichtet zu sehen, jedes mit zwei Wochenstunden in jeder Oberklasse, vermag ich mich nicht ohne weiteres anzuschließen, ebensowenig wie ich den Satz unterschreibe: Also in beiden Fällen, mag man nun das Englische oder das Französische fakultativ machen, entlassen wir die Mehrzahl (!?) der Gymnasialabiturienten mit einer bedauerlichen Lücke in ihrem Wissen von der Schule (S. 668).

Digitized by Google

wegen des ideal-bildenden Gehaltes seiner klassischen Literatur —, mag gleichfalls nebenher erwähnt werden. Wir aber haben uns zunächst mit den Forderungen des Normallehrplans des Gymnasiums abzufinden, weshalb wir auch die besonderen Pläne günstig gestellter Anstalten, wie etwa des Französischen Gymnasiums in Berlin oder der Reformgymnasien, unbeachtet lassen dürfen.

### Das allgemeine Lehrziel.

Nach den Lehrplänen ist das Lehrziel: Verständnis der bedeutendsten französischen Schriftwerke der letzten drei Jahrhunderte und einige Geübtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache, — zwei Dinge, die recht weit voneinander entfernt zu liegen scheinen und deswegen den Zwiespalt der Meinungen hervorgerufen haben, die aber im wissenschaftlichen, methodisch gestalteten Sprachunterricht recht wohl an demselben Wege liegen können und sogar am humanistischen Gymnasium mit beschränkter Stundenzahl sich durchaus nicht auszuschließen brauchen, vielmehr gerade hier als zweigestaltiges Ergebnis bei bescheidenen Ansprüchen sich sichern lassen. — Welches die bedeutendsten französischen Schriftwerke der letzten drei Jahrhunderte sind, braucht hier nicht untersucht zu werden und kann gar nicht bestimmt werden; Werke zu nennen, die zu den bedeutendsten gehören und zugleich für das Gymnasium geeignet sind, wird sich im Verlauf der Darlegung mannigfache Gelegenheit bieten. Aber was unter dem „Verständnis" zu verstehen ist bezw. von mir gemeint ist, muß doch alsbald klargestellt werden, da die ganze fernere Behandlung unserer Frage damit ihre Richtlinie erhalten soll, und da der zweite Punkt des Lehrziels, die „Geübtheit", von vornherein damit in Beziehung gebracht werden kann.

Ein Verständnis neuerer Literaturen setzt eine möglichst reiche Belesenheit voraus, und jeder, der im späteren Leben einmal sein Französisch praktisch anwenden soll, wird sich um so schneller und leichter die dazu erforderliche Gewandtheit erwerben, je reichlicher der Stoff gewesen ist, den er auf dem Gymnasium gelesen hat, der ihn mit der französischen Kultur und Geschichte bekannt gemacht und ihm recht viel gute Sprache des täglichen Lebens und Verkehrs lebendig vorgeführt hat. Hat er erkannt, daß auch zum Bewältigen der französischen Literatur der Schweiß einer tüchtigen Anstrengung gehörte, so ist der Gewinn für das dauernde Verständnis um so höher. Darum mag man teilweise zugeben, daß die französische Lektüre auf dem Gymnasium weder nach der Seite des Inhaltes noch durch die sprachliche Form große Aufgaben der geistigen Erziehung zu erfüllen hat (Münch): aber man wird doch überall darauf achten, daß nicht Oberflächlichkeit des Inhalts bei der Auswahl zugelassen



Digitized by Google

wird, wo tieferer Gehalt zugleich zu finden gewesen wäre, flüchtige Diktion da vorgeführt wird, wo musterhafte Form der Sprache zur Verfügung steht, daß nicht eine der Flüchtigkeit Vorschub leistende Leichtigkeit der Bewältigung den Ernst der Arbeit hinfällig macht. Das Französische würde dem ganzen Gymnasialunterricht schaden, wenn es die Forderung der Gründlichkeit als für seine Stunden nicht bestehend betrachten würde, da ja doch „der Hauptinhalt der Bildung in größeren Fernen und Tiefen" gesucht werden solle. Auch für die an der Peripherie liegenden Fächer — um den unvernünftigen Ausdruck „Nebenfächer" zu vermeiden — ist nur das Beste gut genug. Darum muß denn auch das rein formale Verständnis in erster Linie gründlich sein. Wir würden uns sonst in einen großen und häßlichen Gegensatz bringen zu dem Geist des gesamten höheren Unterrichts und dem des Gymnasialunterrichts insbesondere. Worin dieser seine Hauptstärke hat, braucht gewiß nicht wiederum gesagt zu werden, wohl aber, daß wir uns diesem Geist anpassen — und gern anpassen. Denn er ermutigt uns bei unserer Arbeit, sobald die ersten Schwierigkeiten der Spracherlernung überwunden sind. Überall bei den Haupttatsachen der Formenlehre und bei der Auswahl der praktisch wichtigsten syntaktischen Gesetze ist die Möglichkeit der Anknüpfung an gewonnene sprachliche Erkenntnisse gegeben, und die weitere sprachliche Erklärung, Ergänzung und Vertiefung in den oberen Klassen ist oft durch ein einfaches Hinüberweisen in die griechische oder lateinische Grammatik zu erledigen. — Das Gymnasium ebnet aber noch andere Wege zum Verständnis so sehr, daß die reichliche Belesenheit („reichlich" in dem für die Schule eingeschränkten Sinne) dabei nur gewinnen kann. Denn nach all der lateinischen Lektüre in den Mittelklassen und neben der noch reichlicheren Lektüre in den Oberklassen ist die sogenannte Präparation (die erste Tätigkeit des Herausbringens) selbst schwierigerer Partien französischer Schriftsteller nicht die harte Arbeit wie in den alten Sprachen. Das liegt nicht nur an dem einfacheren, bezw. moderneren Bau des Französischen, sondern gerade an der gewonnenen Übung. Der Fortschritt der Lektüre kann bald beschleunigt werden durch die Bewältigung größerer Abschnitte, und das auf die Dauer doch abstumpfende Vorpräparieren in der Klasse ist nicht so lange erforderlich. An der Übersetzung in das Deutsche halten wir im allgemeinen fest; nur sehr leichte Stücke lesen wir nur, verlangen aber von dem Primaner, daß er fertige und abgerundete deutsche Perioden an die Stelle der französischen setzt, nachdem er einen Überblick über die Konstruktion gewonnen hat. Die Wortstellung, die Wortgruppierung und die Satzkonstruktionen müssen ohne Raten, Suchen, Tasten und Probieren getroffen werden; nur die Einzelausdrücke werden mehr der Hilfe der Klasse und der Entscheidung des Lehrers bedürfen. So wird das Übersetzen das Mittel zur lebendigen Anschauung des Textes und dient in her-

Digitized by Google

vorragender Weise dem Verständnis. Daß die Übersetzung in die Muttersprache zugleich das Gefühl für die stilistischen Eigenschaften der Fremdsprache erweckt, macht sie uns noch wertvoller. Dabei bleibt sie der sicherste Weg zur Kontrolle des formalen Verständnisses der Schriftwerke, und die auf Übersetzung verwandte Zeit kann nirgends als Zeitverlust bezeichnet werden, da sich die weitere Besprechung nun um vieles einfacher und darum nicht weniger fruchtbar gestalten kann. Zum Verständnis der poetischen Schriftwerke gehört sogar — wo solche vorhanden ist — das Vorlesen einer musterhaften Übertragung, wie sie z. B. Ludwig Fulda für Molière geliefert hat. (Und lesen wir z. B. Racines Phèdre, darf Schillers das Original oft übertreffende Bearbeitung nicht unberücksichtigt bleiben, ebensowenig wie der Hippolyt des Euripides in der Wilamowitzschen Übersetzung.) — Schließlich hat auch da, wo wir Sorgfalt auf die Herausarbeitung eines Gedankeninhalts und des Zusammenhangs einer Gedankenreihe zu verwenden haben (z. B. bei Laufrey), das Gymnasium gute Gewöhnung bereits lange angestrebt, bevor schwierigere französische Lektüre einsetzt. — Zieht man so alle die Vorteile in Betracht, die das Gymnasium zum Verständnis französischer Schriftwerke an die Hand gibt, so muß man anerkennen, daß recht viele Vorbedingungen reichlich vorhanden sind. Dem entspricht auch die Tatsache, daß die Gymnasien mit ihrer französischen Lektüre — was ihren Gehalt anlangt — nicht sehr weit hinter den Realgymnasien zurückstehen. Selbstverständlich fehlt die Privatlektüre und erst recht technischer Lesestoff, auch bringt das spätere Einsetzen der Schriftsteller das Gymnasium in einen kleinen Rückstand; doch braucht dieser inhaltlich nicht fühlbar zu sein. Und so läßt sich denn auch konstatieren, daß diejenigen, die sich um die Ausgestaltung unseres Unterrichtsfaches bemüht haben, das erste Hauptziel, das der rezeptiven Beherrschung der Schriftwerke, allgemein als erreichbar bezeichnet haben.

Aber ein Lernziel, das sich ganz und gar mit dem Verständnis der geschriebenen Sprache begnügt, wird heute nicht mehr anerkannt. Die Forderung eigener Äußerung — schriftlich und mündlich —, der tätigen Beherrschung neben der rezeptiven, wird in den Lehrplänen nirgends unterdrückt. Daß sie also auch vom Gymnasialfranzösisch verlangt werden soll, erregt die Bedenken vieler (daß sie überhaupt, erst recht für die übrigen Schulen erhoben wird, den Aufstand der Antireformer auf der ganzen Linie). Weisen wir zunächst alle überspannten und unwürdigen Forderungen, die ja nicht formuliert wiedergegeben zu werden brauchen, ab, so bleibt zu erwägen, was wir zu tun haben, um dem zweiten Hauptziel näher zu kommen. — Schon die Sicherheit und die Gründlichkeit des Verständnisses verlangt Übung in der französischen Sprache. Die Gefahr liegt sonst nahe und ist früher auf dem Gymnasium selten vermieden worden, nur Buchfranzö-

Digitized by Google

sisch zu treiben. Daß man auch heutzutage hier und da allen Ernstes solches für möglich hält, zeigt ein Aufsatz von K. Kühn im letzten Dezemberheft der Monatschrift für höhere Schulen („Wahlfreier Unterricht"), wo unter anderem zu lesen ist: „Ich halte es aber für besser, auf einen bestimmten Teil des Könnens in der fremden Sprache ganz zu verzichten und dafür genügende Leistungen in dem übrigen Teil zu verlangen, als in der betr. Sprache überhaupt mangelhafte oder ungenügende Leistungen zuzulassen". Welche Vorschläge K. dann für die Praxis der Schule macht, braucht hier nicht mitgeteilt zu werden; wiederholt aber sei die Fußnote des Herausgebers der Monatschrift zu diesem Aufsatz: „Der Verfasser wird mit seinen Vorschlägen auch bei seinen eigentlichen Fachgenossen vermutlich auf starken Widerspruch stoßen. Mtth." — Zur Fähigkeit des Verstehens eines fremdsprachlichen Schriftwerks gehört auch die richtige Wiedergabe der klanglichen Seite, damit das literarische Produkt auch in seiner physischen Gestalt angeschaut werden kann. Von der Lebhaftigkeit französischer Konversation und Schilderung oder von der eindrucksvollen Rede kann eine Übersetzung in erster Linie deshalb kein rechtes Bild geben, weil die körperliche Seite so fühlbar ist in allem, was wirklich lebt. Die Aneignung dieser körperlichen Seite windet sich aber beständig um die geistige Aufgabe, so daß wir ihr gerecht zu werden suchen, indem wir von Anfang an bis zum Ende unsere Schüler zu lehren uns bemühen, die französischen Schriftwerke so gut zu lesen, wie das auf der deutschen Schule eben möglich ist. Und ich meine, gerade am Gymnasium, wo wir uns unsere Arbeit mit größerer Freiheit zurechtlegen können, sollten wir auf allen Stufen das Empfinden für die Schönheit der gesprochenen fremden Sprache sorgsam pflegen, weil damit schon ein Teil der Aufgabe erfüllt wäre, die bildende Einwirkung der alten Sprachen durch eine neue Seite zu ergänzen (nach Münch). Darum brauchen wir wirklich nicht — nach O. Jäger — 'etwas affektiert Erscheinendes, Gemachtes anzunehmen, uns nicht zu verwandeln, zum französischen Abbé oder Professeur oder gar zum Schauspieler zu werden, wenn wir anfangen, Französisch zu dozieren. Findet man nicht auch gerade in der Gymnasialprima warmes Verständnis für die Bemühungen, zu zeigen, wie die fremden Gedanken im lebendigen Worte klingen, wie grundverschieden von unserer gewohnten Satzbetonung die französischen Perioden oder Verse verlaufen? Wenn auch die Erfolge oder die Geübtheit bei den Schülern hinter unseren Bemühungen zurückbleiben müssen, so werden sie damit doch schon die Schönheit und Feinheit des in der französischen Sprache lebenden Geistes nachempfinden und damit dem tieferen Verständnis und der inneren Anschauung der Schriftwerke näher kommen, zugleich aber diejenige Geübtheit erwerben, die als das „physische Bewegungsgefühl" des Sprachgefühls überhaupt ent-

Digitized by Google

wickelt werden und unmittelbarer Besitz sein muß. Fortdauernde Übung im Lesen, durch Memorieren geeigneter Stücke recht häufig gestützt, muß auch auf dem Gymnasium unerbittlich ein wichtiger Teil — und es kann ein vornehmer Teil werden — des französischen Unterrichts sein. Hörübungen (durch Vorlesen guter Prosastellen) gehen damit Hand in Hand, und Verständnis und Geübtheit sind auf diesem Gebiete keine feindlichen Begriffe mehr.

Das Verständnis eines Schriftwerks ist aber erst dann ganz zu erreichen, wenn der Lernende auch befähigt ist, die erfaßten Gedanken in der Sprache des Schriftstellers wiederzugeben. Diese Fähigkeit setzt allerdings einen so hohen Grad von „Geübtheit" schon voraus, daß auch der deutsche Lehrer des Französischen beständiger Arbeit an sich selbst nicht entraten kann, um seine Pflugschar blank zu halten. Aber es ist auch die beste Art, die eigene Geübtheit zu sichern und sogar zu erweitern, da man doch im allgemeinen selten in der glücklichen Lage ist, Anregung und Übung im Ausland zu erneuern: die Übung der Wiedergabe der Gedanken des fremdsprachlichen Schriftwerks in der Sprache. Man vergleiche darüber den Aufsatz Münchs: Lehren und Lernen in ihrer Wechselwirkung, besonders für das Fach der neueren Sprachen. Ohne Notbehelf werden wir Neuphilologen in unserer Schularbeit niemals auskommen; aber arm brauchen wir darum nicht zu sein. Gibt man sich rechte Mühe, z. B. ein Lanfreykapitel sich selbst so anzueignen, daß man seinen Inhalt französisch vollständig beherrscht (z. B. das III. aus der Rengerschen Ausgabe der *Campagne de 1806*, die Charakterisierung des preußischen Heeres), dann wird auch die französische Inhaltsbesprechung in der Prima ordentlich und befriedigend werden. Dann werden die französischen Fragen klar gestellt werden können, und man wird die Genugtuung haben, zu sehen, wie auch bei der Beantwortung die französischen Ausdrücke sich wiedereinstellen und zum grammatisch richtigen Satz aneinanderreihen. Kann ich aber ein solches Lanfreykapitel in der Oberprima mit geschlossenen Büchern französisch besprechen, dann habe ich befriedigendere und bessere Arbeit getan, als wenn ich Vorkommnisse des täglichen Lebens — Oskar Jäger würde sagen: die *repas du jour* — ohne Anschluß an gediegene Lektüre abgefragt habe. Zu diesen Übungen eignen sich nicht alle Partien, was nicht schlimm ist, wenn man bei den geeigneten Stellen um so länger verweilt und immer wieder auf sie zurückkommt. Denn indem man so mit ihnen hantiert, werden dem Lernenden zugleich die Gesetze, nach welchen die Schriftsteller sich bewegen, um so lebendiger und gegenständlicher gemacht. Auch der Wortschatz wird durch die Inhaltsbesprechungen in französischer Sprache fester und weiter. Da man jetzt überall darauf sehen wird, daß die Lektüre in den drei Oberklassen verschiedenen Gebieten entnommen wird, wobei auch die Verkehrssprache Berücksichtigung erfährt, so kann doch wohl bei dreistündigem Unterricht die

Digitized by Google

jedesmalige Schülergeneration einen nicht ganz unansehnlichen Sprachvorrat durch lebendige Übung verarbeitet und sich angeeignet haben. Ob das eine oder andere Gebiet dabei zu kurz kommt, erscheint mir nicht allzu schwerwiegend: „gerade durch die andauernde Übung innerhalb eines beschränkten Stoffgebietes wird ein Gefühl der Sicherheit gebildet, welches dann weiter gehender Betätigung zur Unterlage dient". Auch Geheimrat Matthias betonte auf der letzten Posener Direktorenversammlung, daß in der Pflege der Lektüre die beste Grundlage der Sprechübungen liege. Beispiele lassen sich am geeignetsten bei der Behandlung der schriftlichen Arbeiten auf der Oberstufe aufstellen, weshalb ich hier davon absehe, um nicht dieselben Dinge zweimal aufzählen zu müssen. Der Lehrer aber muß sich vollständig klar sein über den Stoff, der mit seiner Generation verarbeitet werden soll. Es wird ja nur ein eng begrenzter Kreis aus dem Schatz der Sprache sein können, aber mehr als einen engen Kreis brauchen wir gar nicht zu verlangen, — wenn er nur in sich geschlossen ist. Übrigens bin ich kühn genug zu behaupten, daß auch der sprachgewandteste Neuphilologe sich in der Hauptsache mit dem wird begnügen müssen, was seine Schüler (nicht aus seinem eigenen reichen Sprachvorrat, sondern) aus dem Sprachstoff des Übungsbuches und der Lektüre sich aneignen können. Daß ihm die Leitung dieser Übungen in besonderem Maße gelingen wird, ist selbstverständlich. Außer ihnen noch andere an ein Bild oder an ein Vokabular um ihrer selbst willen anzuschließen, lehne ich ab (womit nicht gesagt sein soll, daß nicht ein Bildwerk hier und dort zur Anschauung heranzuziehen und dann auch wieder durch französische Fragen und Antworten zu erläutern wäre). Ein Gesprächbuch — und ist es auch noch so geschickt zusammengestellt — gehört meines Erachtens nicht in die Gymnasialprima. Außerdem ist die Zeit, die nun noch übrig bleibt, zur Befestigung der grammatischen Haupttatsachen zu verwenden. Denn auch die Grammatik dient dem Verständnis sowohl wie der Geübtheit. „Was wir von den Gesetzen der Sprache verfolgen und aneignen, zum Besitze des Lernenden machen, fördert die gründliche und bewußte Aufnahme der Schriftwerke, und das festerkannte Gesetz ist geradezu für den der ungeheuren Mannigfaltigkeit der Spracherscheinungen gegenübertretenden Geist Wohltat". Auch auf dem Gymnasium muß ein einfaches System der Grammatik vor dem Auge des Schülers stehen, und das Hauptziel der grammatischen Unterweisungen, „völlige Beherrschung alles Gewöhnlichen", gilt auch für uns. Es wäre doch schade, wenn ein Gymnasiast, der an eine strenge Gesetzmäßigkeit der altsprachlichen Grammatiken gewöhnt worden ist, am Schluß der Schulzeit rund 800 französische Stunden gehabt hätte, ohne seine französischen Kenntnisse auf einen festen grammatischen Unterbau gegründet zu haben. Je fester die Hauptgesetze ihm eigen sind,

Digitized by Google

desto fruchtbarer, lebendiger und interessanter kann die Oberstufe die Vorteile der gymnasialen Sprachbildung ausnutzen, indem sie an der französischen Lektüre zeigt, wie die neueren Sprachen teilweise im Gegensatz zu den alten und teilweise im Verfolg der alten ihre Ausdrucksmittel zu schaffen verstehen, wie das Leben der Sprachen sich vollzieht und warum die neueren Sprachen so viel fähiger sind als die alten zum leichten Ausdruck der verschiedenartigsten und neuen Gedanken.

Und dann fördern ja auch die grammatischen Wiederholungen die Geübtheit, insofern man bei der Repetition der Formenlehre und Syntax nicht nur deutsche Sätze zum Übersetzen verwendet, sondern überall, wo es angeht, französische Frage und Antwort an ihre Stelle setzt, besonders wenn Stücke des Elementarbuches wiederholt werden; wobei man sich an dem etwas kindlichen Inhalt nicht zu stoßen braucht, da ihn die fremdsprachliche Einkleidung vergessen läßt, abgesehen von den Erweiterungen, die hinzutreten. Aber auch Übersetzungsübungen fördern die Geübtheit, wofern man nur darauf achtet, daß die französische Wiedergabe nicht wort- und stückweise gesprochen wird, sondern möglichst als Ganzes, aus einem Guß, nicht herausgestottert aus dem Munde des Schülers kommt und daß der Inhalt der Übungssätze nicht nur in geschichtlichen Allgemeinheiten oder Daten sich bewegt, sondern an die Umgebung des Schülers oder gegenwärtige Begebenheiten anknüpft. Dann wird sich erst recht die alte Erfahrung bestätigen, die viele bei dem „großen Examen 1870" gemacht haben, daß sich im Notfall im fremden Lande die Zunge leichter löst, wenn man auf der Schule seine Grammatik gut und lebendig gelernt hat.

Wenn nur auf allen Stufen die verschiedenen Gebiete des französischen Unterrichts in die richtige Verbindung gebracht werden, wenn alles ineinandergreift, damit eins durch das andere gedeiht und reift, dann brauchen die zugleich zu erstrebenden Einzelziele den Gesamterfolg nicht in Frage zu stellen. Ob dann die Unterrichtsweise hier einmal nach Reformmethode, dort nach Reaktion sich zu vollziehen scheint, macht wahrlich wenig aus. Die Grenzen zwischen beiden Arten der Behandlung sind ohnehin nicht scharf zu ziehen; sie werden um so fließender, je näher wir dem Abschluß der O I kommen. Ein schroffer Gegensatz zwischen Grammatik und Sprechübung braucht nicht zu bestehen. Wenn nur der Schüler überall sieht und lernt, wie ein gebildetes lebendes Volk sein geistiges Leben in Sprache und Literatur äußert. Um so lieber aber können wir uns bemühen, aufstrebende Jünglinge für die französische Sprache und Literatur zu gewinnen, als durch die Schulung im Lateinischen und Griechischen ein wirksames Mittel dafür zur Hand gewesen ist.

Darum brauchen wir auch keinen Augenblick anzustehen, die Bedeutung des Faches für die gymnasiale Bildung zu betonen und

Digitized by Google

dürfen uns sogar unseres Geschickes, das uns als Neuphilologen an ein Gymnasium „verschlagen" hat, freuen. Gehen wir mit gutem Mut an die Arbeit, bringen wir eine helle Stimmung mit in die französischen Stunden hinein, unbekümmert um fremde Wertschätzung, mit festem Blick auf ein erreichbares gutes Bildungsziel, dann werden wir auch noch den bösartigsten der Einwände gegen unsere Arbeit, der wohl hier und dort gewagt wird, entkräften. Man wirft uns nicht selten vor, daß wir mit unserer hohen Bewertung der Geübtheit im fremdsprachlichen Unterricht am Gymnasium die nationale Bildung gefährden. Dagegen sei erwidert: Kein sonstiges Lehrfach bietet eine ähnliche Vielseitigkeit der geistigen Betätigung wie der Unterricht in einer lebenden Fremdsprache, und gerade dadurch, daß wir bemüht sind, auch am Gymnasium alle diese Kräfte in Bewegung zu setzen (ganz im Sinne der „methodischen Bemerkungen"), geben wir dem Französischen einerseits seine richtige Behandlung und pflegen wir andrerseits gute deutsche Tüchtigkeit[1]). In dem gewandten und sicheren Ausdruck von Gedankenreihen in fremder Sprache und fremdem Akzent liegt etwas Achtungswertes und Erziehliches, das den Unterricht in Deutschen nicht unwesentlich ergänzt und durch das man auch Selbstzucht üben lernt in der Muttersprache, durch das Sammlung, Aufmerksamkeit, Schlagfertigkeit, überhaupt Kräfte der Persönlichkeit erzielt werden. Kräfte der Persönlichkeit aber „werden auch diesseits ihres fremden Nährbodens sich wirksam erweisen".

### Quarta, Unter- und Obertertia.

Für den grundlegenden Unterricht in Quarta und Tertia ist bei der geringen Wochenstundenzahl und in Anbetracht der großen Schwierigkeiten mannigfacher Art die Hauptaufgabe, daß die Elementargrammatik unter Ausscheidung aller Nebensächlichkeiten festes Eigentum des Klasse wird und an geeigneten, möglichst zusammenhängenden, die Umgebung des Schülers und die Vorkommnisse des täglichen Lebens in erster Linie berücksichtigenden Übungsstücken nach allen Künsten der alten und neuen Methode lebendig gemacht wird. Die Vorzüge des Ploetz-Karesschen Unterrichtswerks sind nicht abzuleugnen; sein Gebrauch erschwert aber in Quarta und Tertia des Gymnasiums die Aufgabe ungemein, macht ihre Lösung unmöglich, wenn man sich nicht zu durch-

[1]) Vergl. die beachtenswerten Ausführungen des Direktors Vogels auf der 7. Direktorenversammlung der Rheinprovinz (Verhandlungen S. 160), sowie folgende These des Provinzialschulrats Holfeld auf der Schlesischen Direktorenversammlung 1901, Verhandl. S. 98: Sprechübungen sind ein wichtiges Mittel des wissenschaftlichen Sprachunterrichtes. Sie befestigen die Grammatik und den Wortschatz, bilden das Ohr und die Zunge, wecken das Gefühl für den Unterschied zwischen Umgangs- und Schriftsprache, beleben den Unterricht, heben die geistige Regsamkeit und Gewandtheit und zwingen das Denkvermögen zu energischer Betätigung.

Digitized by Google

greifendem Einschnitt in den Sprach- und Übungsstoff entschließt. Eine Umarbeitung des Elementar- und Übungsbuches war für den ferneren Gebrauch unbedingt erforderlich.[1]) Dennoch muß bei der Besprechung der einzelnen Lehrpensen auf die bisherigen Ploetzschen Bücher Rücksicht genommen werden, weil sie noch an der überwiegenden Mehrzahl der Gymnasien eingeführt sind. (Im Jahre 1899 gebrauchten nach der Angabe Baumanns in Koschwitz' Zeitschrift von den 334 preußischen Gymnasien und Progymnasien 228 Anstalten die Elementarbücher von G. Ploetz.) Das Verlangen nach einem anderen Lehrbuch wird aber um so reger, wenn man sieht, wie Direktor W. Ricken (Hagen) sein Elementarbuch umgestaltet hat, um den Bedürfnissen der Gymnasien zu entsprechen. Während der Niederschrift dieser Zeilen erhielt ich Kenntnis von seinem im November 1903 erschienenen Lehrgang: Französisches Gymnasialbuch (Berlin, W. Gronau, 2,80 ℳ). Dieses Gymnasialbuch, das die schwebenden Fragen in der denkbar klarsten Weise löst, hat mich in der optimistischen Meinung, die ich trotz der geringen Stundenzahl von meiner Aufgabe hatte, wesentlich bestärkt und mir die folgenden Ausführungen erleichtert.[2])

Wer in Quarta, erst recht in Tertia, das Ploetzsche Elementarbuch in bequem gewissenhafter Weise Lektion für Lektion durchzuarbeiten versucht, wird die Grundlage des Französischen in den Sand bauen. Es gilt, nach Erledigung des Lautierkursus diejenigen

[1]) Die neue Bearbeitung (E) des Elementarbuches für Gymnasien kam unbegreiflicher Weise zu spät in meine Hände. Daß sich mit ihr gut wird arbeiten lassen, ist gewiß. Aber sie enthält noch recht viele Stücke von zweifelhafter Brauchbarkeit, und einer ähnlichen Zurechtlegung des Stoffes, wie sie bei der B-Ausgabe nötig ist, wird man auch fernerhin nicht entraten können. Noch dringender notwendig wäre die Neubearbeitung des Übungsbuches gewesen. — Das Elementarbuch E berücksichtigt auch die Bestimmungen des französischen Ministerialerlasses vom 26. Febr. 1901 über die Vereinfachungen in der Weise, daß überall von den neuerdings zu „duldenden" Abweichungen Kenntnis gegeben wird. Es ist bedauerlich, daß wir nicht nur dasjenige als Regel zu lehren brauchen, was der Erlaß ausdrücklich als *tolérance* bezeichnet.

[2]) Während des Druckes dieser Abhandlung gelangten die Verhandlungen mehrerer Direktorenversammlungen über unser Thema zu meiner Kenntnis. Auch aus ihnen ergibt sich, wie geteilt die Meinungen sind, und — daß es zunächst gewiß ist, daß jede Anstalt und jeder Fachgenosse sich das Arbeitsgebiet noch ordnen muß. Wertvolle Äußerungen zu unserer Sache taten die Geheimräte Matthias und Meinertz in Posen und in Arnsberg. Geheimer Oberregierungsrat Matthias erklärte, es habe nicht in der Absicht der Unterrichtsverwaltung gelegen, das Französische in seiner Wertschätzung am Gymnasium herabzudrücken; es solle vielmehr den einzelnen Anstalten volle Freiheit bleiben. Übrigens sei der Ausdruck „Nebenfach" cum grano salis zu nehmen, zumal die Versetzungsordnung diesen Ausdruck überhaupt nicht brauche. Nur solle die Belastung der Schüler hier nicht so groß werden, daß eine Überlastung entstehe. Einer falschen Auffassung seitens der Schüler und Eltern könne die Schule vorbeugen. — Geheimer

Digitized by Google

Stücke auszuwählen, die sich besonders dazu eignen, in allseitige Bewegung gesetzt zu werden, damit die Unterrichtsprinzipien der freien Mündlichkeit und der möglichst unmittelbaren Anschaulichkeit sich überall verbinden können. Denn auch bei vierstündigem Unterricht in IV muß mit der Zeit weise hausgehalten werden. Das liegt auch schon in der Anweisung der Lehrpläne für die Realgymnasien ausgesprochen, wo die fünfte Stunde in Quarta dazu da ist, „durch Vermehrung der Übungen vollere Sicherheit" zu erstreben. Dieses Mindermaß fühlen wir am Gymnasium in empfindlicher Weise. Denn bei allen Anknüpfungsmöglichkeiten an das Lateinische in Wortschatz und grammatischen Begriffen treten dem Anfangsunterricht im Französischen Hindernisse in den Weg, die — gerade durch das Lateinische geschaffen sind, durch die Verschiedenheit der alten und neueren Sprachen und die Gewöhnung an die ersteren. Die vollere sinnliche Anschaulichkeit der antiken Formen und Sätze, die deutliche Abhängigkeit der Sätze untereinander, die gleichmäßige und darum sicherere Auffassung durch Auge und Ohr selbst bei unregelmäßigen Formen bedeuten für den Lernenden an sich eine große Erleichterung, gegenüber den französischen Sprachformen jedoch eine Erschwerung, wenn eine Gewöhnung an die Ausdrucksmittel der alten Sprachen bereits zwei Jahre hindurch und dann weiter in breitem Unterricht nebenher stattgefunden hat und stattfindet. Die große äußere Einfachheit der neuen Formenlehre erscheint dem Quartaner zuerst ganz leicht, zwingt aber den Lehrer bald zu hartnäckigem Kampf gegen Ungenauigkeit und Flüchtigkeit. Dem Ohr fehlt die Gelegenheit zu kräftiger Unterscheidung und demnach Gelegenheit zur deutlichen Vermittelung an das Gedächtnis. Einige Beispiele aus dem Notizheft ohne logische Ordnung: Der für den Quartaner unwesentliche Unterschied im Klang von *le* und *les, de* und *des* führt zu häßlichen Fehlern, solange die feste Scheidung der Laute nicht in Fleisch und Blut übergegangen ist. Dabei sind die Deklinationserscheinungen doch in ihrer Art recht mannigfaltig *(du roi, de notre roi, des rois, de nos rois; de l'ami, des amis, d'amis* usw.), so daß in der Kasusbezeichnung eine leidliche Sicherheit sich erst nach vieler Mühe einstellt. Sobald dann der Article partitif dazukommt, wird die Sache den Jungen noch bunter, zumal bei Ploetz gleich hinterher die Quantitätsadverbien mit *de* ihnen das Gelernte wieder über den

---

Oberregierungsrat Meinertz betonte, die in den Lehrplänen erfolgte Herabminderung der Stundenzahl sei mit Rücksicht auf das allgemeine Ziel sowie den Gesamtcharakter des Gymnasiums nötig gewesen. Sie mache es ratsam, die Sprechübungen in III etwas zu beschränken; dagegen könne man sie in II und I wieder mit größerem Nachdruck vornehmen. Die Hauptaufgabe der III sei, eine sichere grammatische Grundlage zu schaffen und auch Lektüre zu erledigen. (Nach dem amtlichen Bericht.) — In der letzteren Konferenz bemerkte Direktor Ricken noch zweckmäßig, Lektüre, Grammatik und Sprechübungen dürften in den Tertien nicht getrennt werden.

Digitized by Google

Haufen zu werfen scheinen. Daß die Präpositionen vor die absolute Form treten, ist eine neue Schwierigkeit, weil sie lateinischem und deutschem Gebrauch entgegensteht, besonders wenn immer erst Sätze mit *être* gebildet werden müssen (dem Lehrbuch entsprechend), wo bei den gebräuchlichsten deutschen Präpositionen der Dativ eintritt. (Welche Schwierigkeiten liegen z. B. in L. 17 bei Ploetz, wo der Quartaner in einer Stunde u. a. zu unterscheiden hat: *à midi, vers midi, le lendemain; à travers, par; à Safsnitz, la bataille de Sedan, en France, dans ce village*!) Sodann ist die doppelte Verneinung eine ganz fremde Erscheinung, und daß man überhaupt ein pronominales Subjekt ausdrücken muß, steht der lateinischen Übung so sehr entgegen, daß alsbald die Pronomina 3. Pers. auch dann aufmarschieren, wenn die Subjekte Substantiva sind. Die Fragekonstruktionen, die doch sofort zu üben sind, treten auch mit neuen Formen auf *(il a* und *a-t-il?)* Beim Verbum häufen sich die Verwechselungen. Zunächst hat Vogel a. a. O. sehr recht, daß der auch in den Lehrplänen geforderte Beginn mit der Konjugation von *avoir* und *être* und ihrem Nebeneinander ganz unnötig eine empfindliche Schwierigkeit vor die Tür setzt. Und die Bewältigung der Hauptkonjugation wird nicht dadurch erleichtert, daß in strengem Nacheinander die Tempora eingeübt werden, wo die Formen so wenig verschieden klingen. Welche Mühe, bis *aimer, aimé, j'aimai, j'aimais* und *aime* nebst den gleichlautenden Formen sauber geschieden werden! (Vergl. z. B. auch *j'implore, j'ai imploré, j'implorai, j'implorais.*) Nun setzen die Lehrpläne auch noch die Fürwörter, denen doch auch vielfach eine feste Physiognomie fehlt, in das Quartapensum. Wollte man die einschlägigen Lektionen schon in Quarta durchnehmen, so hieße das nach Vogel a. a. O. „den Schülern vor Jahresschluß ein Kreuz auferlegen, das vielen viel zu schwer sein würde". — Darum müssen wir uns schon in IV losreißen von der Ploetzschen Lektionenpaukerei, vielmehr einige lebendige Stücke auswählen und an ihnen halb propädeutisch und doch bald für die Hauptsachen auch systematisch die erste Grammatik üben. Dann können auch die Pronomina schon zu ihrem Recht kommen. Die beiden Prinzipien der Spracherlernung, das grammatische und das nachahmende, müssen sich dabei organisch verbinden, und die Übungen müssen recht lebendig sich gestalten. Hätten wir statt 4 Stunden 8, so würden wir dem nachahmenden Prinzip unbedingten Vorrang einräumen, aber je weniger Zeit für den Unterricht zur Verfügung steht, desto stärker muß das grammatische Prinzip eintreten. Und ähnlich steht es mit dem induktiven Verfahren. Induktion im höchsten Sinne träte doch nur dann ein, wenn wirklich schon eine höhere Stufe des Sprachgefühls erklommen wäre, auf dem die Sammlung der Gesetze vorgenommen würde. Hier und in Tertia werden wir recht oft

Digitized by Google

den kurzen Weg der Deduktion beschreiten, weswegen die Übungen wirklich nicht weniger frisch und lebendig zu sein brauchen. Die guten Stücke aus Ploetz B (z. B. 11. l'Arabe et son hôte, 13. la Maladie, 15. 16. les Vacances, 17. la Promenade, 19. Héroisme, 23. l'Éléphant, 25. Voyage, 27. la Maison, 27a. Malentendu, 29. Honneur dangereux) sollen die Schüler fast auswendig können, dazu auch noch vier bis fünf gute Anekdoten des Anhangs; dann brauchen wir uns um die deutschen Stücke nur wo es gerade angenehm ist zu kümmern, und für einen Grundstock des Wortschatzes ist gleichfalls gesorgt, wenn außerdem der Aussprachekursus seine Beispiele aus der Umgebung und den gewöhnlichsten täglichen Vorkommnissen, besonders aus der Umgebung in der Schule genommen hat. Die Aussprache befestigt sich nur dann, wenn statt der Menge der neuen Übungsstücke die beschränkte Zahl richtig und sauber beherrscht wird, vor allem und von Anfang an mit deutlicher Markierung der Satztakte. Gute Vorarbeit würde das Lateinische getan haben, wenn man hier überall auf straffe Artikulierung in den Endungen gehalten hätte, abgesehen davon, daß damit manch mißlicher Flexionsfehler in Sexta und Quinta vermieden worden wäre. Von der besten Methode zu sprechen, ist heutzutage wohl bald überflüssig; aber daß besser als die feinste Methode die Freude an der Sache den Anfangsunterricht gedeihlich machen wird, darf doch angemerkt werden. Tout genre est permis, excepté l'ennuyeux. Die Herzensfreudigkeit an diesem Unterricht stört sich aber auch derjenige, der nun alsbald den Maßstab des grammatischen Extemporales an die Quartanerleistungen anlegen wollte. Für die Klassenarbeiten, die zur sicheren Kontrolle des Fortschritts vom zweiten Tertial ab alle vierzehn Tage angefertigt werden müssen, begnüge man sich mit der wiederholenden Niederschrift von gelernten Stücken in Form von Diktaten oder Retroversionen, dem Niederschlag des mündlichen Erlernten, schenke sich aber alle grammatischen Probearbeiten bis zu einem geeigneteren Zeitpunkt. Ob der Junge sein Verb konjugieren kann und seine Deklinationsformen (behalten wir den Begriff Deklination ruhig bei trotz der angeblich damit begangenen Unwissenschaftlichkeit!) bilden kann, braucht doch nicht durch ein Extemporale konstatiert zu werden. Auch in unserer vielgepriesenen neuen Zeit sind Schüler (und Eltern) noch lange nicht vor der „einseitigen Wertschätzung des sogenannten Extemporales" gesichert.

Für Untertertia schreiben die Lehrpläne die fortgesetzte Einübung der regelmäßigen Konjugation, besonders des Konjunktivs und der fragenden und verneinenden Form in Verbindung mit Fürwörtern, überhaupt Befestigung und Erweiterung der Lehraufgaben der Quarta vor. (Auf den Konjunktiv sollte man hier noch nicht allzuviel Zeit verwenden.)

Könnten wir Rickens Gymnasialbuch benutzen, so würden

Digitized by Google

wir in UIII die drei Hölzelschen Bilder[1]): „Frühling", „Sommer" und „Herbst" zugrunde legen und dazwischen vier zusammenhängende Stücke *(Le tour de la France, Le dernier Empereur des Français, La guerre franco-allemande jusqu'à la capitulation de Sedan. Au Jardin des Plantes à Paris)* einüben. Das wäre ein reichliches und zweckdienliches Anschauungsmaterial, zu dem acht Seiten Übersetzungsstoff vorhanden sind. Fröhliche Arbeit auch seitens der Schüler und ein gutes Ergebnis könnten damit gesichert werden. Aber auch mit dem zweiten Teil des Ploetzschen Elementarbuches B müssen wir uns abfinden können. Zunächst lassen wir die kleineren Regeln über das verbundene Fürwort ohne Bedenken beiseite, üben aber das betonte Fürwort an L. 35 und lesen und erklären die Stücke über das Gérondif und Participe présent, um zunächst an L. 38 einen Ruhepunkt zu finden und das Participe passé in seiner Veränderlichkeit klar zu stellen. Nicht nur um seinetwillen und der Fehler wegen, die sich doch nun einige Jahre hindurch in den schriftlichen Arbeiten regelmäßig einstellen werden, sondern um noch einmal die Hauptkonjugation gründlich vorzunehmen. Das Verb ist das Rückgrat des Satzes, und an Konjugationsübungen ist nie Zeit verschwendet. Sodann kommen die Gespräche mit dem Imperativ und Konjunktiv (im II. Tertial), die inhaltlich nicht sehr wirkungsvoll sind, aber doch nicht umgangen werden dürfen. Eingehend behandlen wir dann L. 41a (*Le Duc d'Albe à Rudolstatt*), das sich vorzüglich zu allen möglichen Aufgaben, auch Umformungen eignet. Darauf erledigen sich die Verben auf *-ir* ohne Gefahr nach der alten Methode, zumal die wenigen fest einzuprägenden Verben leicht durch das Lateinische behalten werden. Erst L. 45 *(Combat des Horaces et des Curiaces)* wird wieder gelernt und dient zugleich zur Einübung der possessiven Pronomina in passenden Konjugationssätzen. Die übrigen Fürwörter werden mit Hinweisen auf das Lateinische und Gegenüberstellung der Wörter gelernt, auch bei *dont* (= deunde) wird noch nicht lange Halt gemacht. Die Fragewörter sind schon von den ersten Sprechübungen her bekannt. Für bessere Schüler bringt auch schon *leur* aus *illorum* Licht und Interesse. Überhaupt soll man durch Heranziehen der lateinischen Formen Klarheit schaffen. Das Nebeneinander von *j'aurai aimé, je suis aimé* und *je serai aimé* und amavero, amor und amabor ist m. E. oft wirksamer als die zusammengesetzte deutsche Form gegenüber der zusammengesetzten französischen. So können wir ohne hastendes Tempo noch vor Weihnachten in UIII das vortreffliche Lesestück *Le Maréchal et le Forgeron* so eingehend behandeln, daß die drei nunmehr gelernten Konjugationen den

[1]) Irgendwo in der Zeitschrift f. franz. u. engl. Unterricht habe ich gelesen, daß Anschauungsbilder überhaupt nicht in die Schule gehören. Wer das im Ernste behauptet, hat entweder noch keinen Versuch mit ihnen machen wollen oder überhaupt noch nicht unterrichtet.

Digitized by Google

Jungen als festsitzend mit in die Ferien gegeben werden können, und das ganze dritte Tertial dient zur Befestigung und hier und dort zur Erweiterung der Elementarkenntnisse. Eine Erfrischung würde durch die Durchnahme des Hölzelschen Winterbildes geboten, an dem sich auch alle notwendigen Übungen von selbst einstellen würden, aber ohne Text in den Händen der Schüler ist die Sache mißlich, und manche von uns werden lieber im Anhang des Elementarbuches neuen Übungsstoff auswählen. Die „Materialien" zu Sprechübungen in der neuen E-Ausgabe müssen in U III in der Hauptsache eingeübt werden. Bei günstigen Verhältnissen lassen sich noch die Stücke 56 (*Dialogue*) und 58 (*l'Âge*) durchnehmen, um schon einige „unregelmäßige" Verbalformen in ein System zu bringen. Mit der Durchnahme der „orthographischen" Besonderheiten der Verben mit dumpfem und geschlossenem *e* wollen wir aber den Untertertianern die Freude an dem Gelernten nicht verderben; sie erledigen sich schneller, wenn in O III die Unterschiede der stammbetonten und endungsbetonten Formen bezw. die Wirkungen des Akzentes auf die Gestaltung der Stammsilbe an kräftigeren Beispielen deutlich geworden ist.

In Obertertia muß das Ploetzsche Übungsbuch unseren Zwecken zugeschnitten werden. Die in Aussicht gestellte Umarbeitung ist noch nicht erschienen. Wiederum zeigt uns Ricken, wie diese unerquickliche Zustutzung erfolgen müßte. Er gibt auf 10 Seiten zusammenhängenden Sprachstoff, in dem die unregelmäßigen Verben außerordentlich geschickt in allen gebräuchlichen Formen zur Anwendung kommen, ohne daß die Stücke unfranzösisch, zu bestimmtem Zwecke zurechtgemacht erscheinen. Diese Stücke können auch bei der knappen Zeit in O III lebendig behandelt werden. — Wo die Formen durch deutsche Sätze geübt werden, also besonders im Anfang, müssen möglichst bald die Verbindungen mit Pronomen, Negation, Hilfsverb den Vorrang haben, die Übungssätze in dem folgenden erweitert, ergänzt, dann abgeändert werden, so daß immer ein neues Moment hinzutritt, bis ein neuer Gedankenkreis folgen kann („Lebendige Grammatik"!). Nur muß das Übereinstimmende in den Endungen der drei Konjugationen auf *-er, -ir, -re* unerschüttlich feststehen, damit die Abweichungen sich deutlich und scharf abheben. Für die Ableitung der Formeln halten wir uns an die nur selten versagenden alten Regeln, die ja an sich unwissenschaftlich sind, die man aber gar nicht so unwissenschaftlich auszudrücken braucht, also nicht etwa: Der Franzose bildet den Konjunktiv des Präsens, indem er usw. — sondern: Man erhält meist den Konj. praes., wenn man usw. — Dann prägen sich die Ausnahmen *aille, veuille, vaille, aie, puisse, sache, fasse, sois* und andere Eigenheiten unschwer ein. Die Obertertianer sind ganz andere Unregelmäßigkeiten gewöhnt. Rohr sagt zwar a. a. O. 426, mancher habe die

Digitized by Google

französische Konjugation auf dem Gymnasium nie ordentlich gelernt; aber ich meine, wenn das französische Verb zwei Jahre im Mittelpunkt des Lehrstoffes gestanden hat, unermüdlich geübt worden ist, so brauchen wir solch trauriges Endergebnis nicht zu befürchten. Beim Konjunktiv erinnert E. Vogel zweckmäßig daran, daß dieser Modus nur mit den Konjunktionen *avant que, pour que, bien que, pourvu que, sans que* (nie mit *que* allein) oder in Abhängigkeit von *je désire, je voudrais, je regrette, j'ai peur* erfolgen soll. Die Hauptsachen über den Gebrauch von *avoir* und *être* bei intransitiven Verben sind schon bei der Einübung von *aller, venir, courir, suivre* gezeigt worden. Das Gesetz wird induktiv gefunden und an den hierfür sehr geeigneten Stücken im Übungsbuch gefestigt. Vielleicht setzt man diese da ein, wo das Bedürfnis nach einer Abwechslung sich fühlbar machen könnte.

Bei der Durchnahme der unregelmäßigen Verben liefert das Lateinische Stützen in jeder Stunde. Wieviel jeder von ihnen verwenden soll, kann nicht allgemein gesagt werden. Aber es hilft auch zur Bildung verwandter Wörter, deren Sammlung sich hier zur Pflege des Wortschatzes empfiehlt. Ricken gibt als Anhang ein etymologisch gruppiertes Wörterverzeichnis, das zu denkender Befestigung und Ergänzung des Wortschatzes und zur Einführung in die Wortkunde und Wortbildungslehre dienen kann, z. B. *écrire, écriture, écritoire, écrivain*; *faire, le fait, bienfait, bienfaisant, facile, facilité (difficulté), faculté, fainéant, affaire, effet, façon, suffire* usw. Diese Zusammenstellungen brauchen natürlich nicht auf die unregelmäßigen Verben und ihre Verwandten beschränkt zu werden, immerhin sind sie hier die geeignetsten Ausgangspunkte. Ferner ist die Gelegenheit zur Einprägung sogenannter Idiotismen bei den unregelmäßigen Verben wahrzunehmen, und das Sammelbuch, das von Jahr zu Jahr zu vervollständigen ist, wird zweckmäßig mit diesen Idiotismen beginnen (z. B. *aller bien, aller faire, venir à bout, tenir bon, ne faire que, lire à haute voix*)[1]). — Die Lehrpläne verlangen für OIII schon die Lektüre leichter geschichtlicher und erzählender Prosa. Solange wir Ploetz gebrauchen müssen, sind wir so frei, die französischen Stücke des Übungsbuches als solchen Lektürestoff anzusehen, wiewohl wir den großen Mangel der Stücke für diesen Zweck, daß ihre Sprache recht oft unkünstlerisch — weil zurecht gemacht — klingt, bedauern. Ricken, auf dessen Arbeit ich mit Vergnügen immer wieder zurückkomme, empfiehlt für eine gymnasiale Obertertia unter nicht ungünstigen, gesunden Verhältnissen den Beginn der Lektüre seines schönen Lesebuches „La France et les Français". Neben Ploetz-Kares würde ich aber auf OIII von einem anderen Buch irgendwelcher Art absehen. Zur Durch-

[1]) Vergl. XII. Direktoren-Versammlung der Provinz Posen S. 49, 50.



Digitized by Google

nahme eignen sich besonders die Stücke: 1, $3_2$, 5, 6, $7_2$, $9_1$, 10, $11_2$, $14_2$, $14_3$, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 23 und $31_2$ (aus praktischen Gründen anzufügen).

In bezug auf die schriftlichen Arbeiten dieser Stufe stehe ich vollständig auf dem Standpunkt Rohrs a. a. O. 421: „Ich für meine Person halte es geradezu für einen Unfug, wenn auf unseren Tertien mit ihren zwei Wochenstunden französische Exerzitien oder Extemporalien geliefert werden, die an Länge den lateinischen oder griechischen Arbeiten nichts nachgeben". Damit ist wohl vereinbar, daß wir den grammatischen Gesichtspunkt hier leise betonen und verlangen, daß die schriftlichen Arbeiten ohne grobe Verstöße gegen das Verb ausfallen müssen, wenn sie genügen sollen. Ohne Fleiß kein Preis! gilt auch für unseren engen Unterricht. Dieser Gedanke läßt mich auch den hoffentlich nicht unbillig erscheinenden Wunsch aussprechen, man möge in OIII auf unser Fach insofern besondere Rücksicht nehmen, als man uns ein etwas kräftigeres Maß häuslicher Aufgaben gestattet, als wir sonst verlangen. Es sind ja nur zwei Tage in der Woche, an denen die altsprachlichen Fächer uns von der ihnen zugestandenen Arbeitszeit ein gutes Stück ablassen sollten. Für die eine der beiden Wochenstunden müßten 15 bis 20 Zeilen aus dem Übungsbuch regelmäßig ins Tagebuch übersetzt werden können. Schriftliche Arbeiten zur Korrektur dürfen höchstens alle drei Wochen fällig sein, darunter in jedem Tertial ein Diktat, zwei Extemporalien und eine Umformung oder Beantwortung französischer Fragen zur fortgesetzten allmählichen Vorbereitung auf die etwas freieren Arbeiten der Oberstufe. Hier können sogar die allgemein im Tone der Entrüstung abgewiesenen vorgedruckten französischen Fragen bei Ploetz Verwendung finden. Wo sie nach Form und Inhalt zweckmäßig sind, lassen sie sich zur Beantwortung aufgeben, so daß hier das Buch das Aufgeben häuslicher Übungsarbeit erleichtert. Daß ein Lehrer der neueren Sprachen sich nicht an vorgedruckte Fragen bindet, ist doch selbstverständlich; daß er sie benutzt, wenn er Zeit gewinnen will und seine Stimme etwas schonen kann, tut der Gründlichkeit seines Unterrichts keinen Abbruch.

Auf S. 105 des I. Jahrgangs der Monatschrift für höhere Schulen schildert F. Paetzoldt (Das Gymnasium und der französische Unterricht) eine französische Stunde in OIII „bei wörtlicher Auslegung der Lehrpläne", von der G. Budde a. a. O. sagt, sie sei mit dramatischer Lebendigkeit vorgeführt. Es sei mir gestattet dagegen zu sagen, daß eine französische Stunde in OIII viel einheitlicher verlaufen muß. Erst 20 Minuten Grammatik, dann 20 Minuten Lektüre und schließlich 10 Minuten Sprechübungen und Vokabelabfragen ergäben allerdings eine an Unfug streifende Verzerrung unserer Arbeit. Ich meine, besonders die Sprechübung brauchte nicht gerade am Anfang oder Ende der Stunde vorgenommen zu werden, sie kann sogar recht oft im Laufe der

Digitized by Google

Stunde an passender Stelle ohne störenden Einschnitt in die Arbeit eingeschoben werden; und wenn einmal eine Stunde nur zu 5 Minuten oder noch weniger Gelegenheit läßt, die andere mit geeigneterem Stoff aber um so größere Zeit auf sie verwendet, sofern nur die Tertianer gewöhnt sind, jeden Augenblick auf eine französische Frage Rede stehen zu müssen, wenn besonders das Abfragen der unregelmäßigen Verben immer mit Sprechübungen aus den „Vorkommnissen" innerlich verknüpft würde, dann wäre wohl den Lehrplänen und auch den ihre Ausführung Überwachenden genug getan, und in diesem Sinne werden auch wohl die „Sprechübungen in jeder Stunde" gemeint sein.

Hier muß auch denjenigen entgegengetreten werden, die (wie auch Gerschmann) behaupten, eine Sprechübung von wenigen Minuten sei auch deswegen unnütze Zeitvergeudung, weil nicht alle 30 oder 40 Schüler an die Reihe kommen könnten, oder weil innerhalb des Schuljahrs doch auf den einzelnen Schüler nicht allzuviel Zeit zum Sprechen gestattet werden könne. Dagegen setze ich am besten recht deutlich eine leicht zu übersehende Fußnote aus Münchs Didaktik[8]: „Aber diese Zahlen beweisen durchaus nicht so viel wie es scheint: nicht bloß kommt bei lebendigem Tempo tatsächlich mehr heraus, sondern es ist auch dem wirklich psychologischen Verhältnis nicht Rechnung getragen: die Beteiligung auch der nicht unmittelbar den Mund öffnenden Schüler ist von Belang. Unser deutscher Klassenunterricht ist doch etwas anderes als summierter Einzelunterricht". — Übrigens kann ich aus den Lehrplänen nicht ersehen, daß in jeder Stunde beide Arten von Sprechübungen gehalten werden sollen. Es heißt in den Lehraufgaben der OIII: „Sprechübungen im Anschluß an Gelesenes und über Vorkommnisse" — und in den Bemerkungen auf S. 42: „Die an die Lektüre angeschlossenen Sprechübungen müssen durch solche ergänzt werden, welche usw." Danach wird sich auch die Aufstellung des Planes für alle Klassen zu richten haben, von dem ich mir nicht viel versprechen kann, solange nach Ploetz-Kares unterrichtet wird, der sich andrerseits sehr einfach zusammenstellen läßt, wenn das Übungsbuch, wie z. B. das von H. Breymann, geeigneten Stoff enthält, und somit bilden den Grundstock unseres Planes diejenigen Stücke aus Ploetz' Elementarbuch und Übungsbuch, die Vorgängen und Verhältnissen des wirklichen Lebens gelten. Daß es zu allen diesen Übungen eines sehr energischen und sehr anstrengenden Unterrichtsbetriebes seitens des Lehrers bedarf, auf den bei der Zuweisung der wöchentlichen Stundenzahl Rücksicht zu nehmen ist; daß Frische und Lebendigkeit vor allem notwendig ist, wenn das Können einigermaßen dem Wissen gleichkommen soll, ist nicht zu vergessen. Auch ist es Voraussetzung für den Erfolg, daß die aufsteigenden Schüler von IV bis O III unter der Leitung desselben Lehrers bleiben.



Digitized by Google

## Sekunda und Prima.

Von Untersekunda bis zum Schluß hat das Französische drei Wochenstunden. Außerdem wird der Abschluß der Syntax und die Erweiterung der Formenlehre erst in OII möglich sein, was auch die Lehrpläne vorsehen („Wiederholungen und — insbesondere in OII — Ergänzung usw."). In UII tritt schließlich die eigentliche Lektüre auf den Plan, so daß diese vier Klassen (UII bis OI) im Französischen vielleicht zusammengestellt werden dürfen im Gegensatz zu dem vorbereitenden Kursus der Quarta und Tertien. — Den 25% „Einjährigen", die in UII das Gymnasium verlassen, kann der französische Unterricht darum doch entgegenkommen, indem er ein festes Verhältnis zu der neueren Fremdsprache dadurch herzustellen sucht, daß er ihnen wenigstens ein vollständiges französisches Schriftwerk mit auf den Weg gibt und im übrigen auch aus einem Lesebuch ihnen gutes Französisch, kein zurechtgemachtes zu lesen gibt. Dieses Lesebuch liefert auch genug Stücke, aus denen ein konkreter Wortschatz für die „Vorkommnisse" gesammelt werden kann. Wenn dann im 1. Tertial der UII noch zwei Stunden wöchentlich für die systematische Einprägung der praktisch wichtigsten syntaktischen Gesetze verwandt werden und die dritte Stunde zu solcher leichten Prosalektüre aus dem Lesebuch, im Wintersemester dagegen nur eine Stunde zu grammatischen Exerzitien angesetzt wird, so können diese doch wohl so wirkungsvoll gehalten werden, daß die abgehenden Schüler schon das Hauptziel „Völlige Beherrschung alles Gewöhnlichen" in einer gebührenden Beschränkung erreichen können. Allerdings sind es ja nicht die besten Schüler, die uns mit dem Abschluß der UII zu verlassen pflegen, und ob sie wirklich den 51. Geschäftsbrief werden schreiben können, wenn sie fünfzig — kopiert haben werden (O. Jäger), ist mir sehr zweifelhaft; aber für den Betrieb des Französischen können sie nicht weitere Rücksicht verlangen, und die flottere Gangart in der Grammatik,[1]) an die sich Gymnasiasten jetzt gewöhnen müssen, darf nicht länger hinausgeschoben werden. Von der Wortstellung machen wir nicht allzuviel Aufhebens; denn die Praxis hat ihr schon drei Jahre vorgearbeitet. Aber Tempora, Modi, Partizip, Infinitiv und Gerundium dürfen nicht überhastet werden. Für den Konjunktiv empfehle ich Vogels gesunde praktische Anweisung (a. a. O. 60): „Vom Konjunktiv müssen von den Konjugationsexerzitien her die ihn ausnahmslos regierenden Konjugationen bekannt sein. Das übrige muß vor dem Indikativ genommen werden; da dies grob genug

[1]) Der Berichterstatter der Posener Direktorenversammlung 1903 empfiehlt folgende Auslassungen aus Ploetz-Kares' Sprachlehre: § 26 — § 27,2 u. 4 — § 28,2 — § 31 — § 32 — § 33,7b u. 7c, 8 — § 34,9 — § 36,7 — § 58 — § 60 — § 80 — § 84 — § 85,1 u. 3 — § 87,2 — § 89 — § 91 — 93 — § 94 — § 129—132.

Digitized by Google

ist, um begriffen zu werden, so bleibt als etwas naive, aber sehr handliche Regel übrig, daß der Indikativ steht, wo der Konjunktiv nicht vorgeschrieben ist. Dies mag man dann an der Oratio obliqua und den Bedingungssätzen erläutern, aber ein ganzes Gebäude von Regeln hierüber zu errichten . . . kann nur der Anlage eines Labyrinthes gleichkommen". Aber die ganze syntaktische Auswahl muß durch das Lateinische gestützt werden, z. B. bei der Durchnahme beider Partizipialkonstruktionen (*en donnant = in donando* erklärt eine ganze Lektion; Partizipialkonstruktionen, der Infinitiv mit *de, à* und ohne Präposition, die Rektion der Verben sollten stets durch die Übersetzung des französischen Falles in das Lateinische erfaßt werden)[1]). Und überhaupt ist auf dieser Stufe den Schülern so viel von dem spezifischen Bildungsstoff, der im vernünftigen Betrieb des Französischen liegt, mitzuteilen, als möglich ist. Die Ploetzschen Übungsstücke bieten so viel geschichtlichen Stoff, daß es nicht am Platze scheint, nun noch reine Geschichte (etwa Duruy) für die Lektüre zu wählen. Erckmann-Chatrian wird eigentlich mit Unrecht von einigen Behörden als zu leicht zurückgewiesen; Thiers' *Bonaparte en Égypte* bleibt wertvoll; eine gute Novellensammlung wird am wenigsten beanstandet werden können (nur keine Indianer- und Abenteuergeschichten oder sentimentale Süßlichkeiten!). Mérimées *Colomba* wird allgemein als vortrefflich geeignet bezeichnet. O. Jäger wünscht schon ein Prosalustspiel wegen der Vorzüge der französischen Konversation. Die Schüler müßten sehen, daß man das den Franzosen nicht nachmachen könne. Aber da er *Mlle de la Seiglière* sogar bis O I zurückstellt, weiß ich nicht, welches Stück für U II im Ernst vorgeschlagen werden soll. Außerdem verlangen die Lehrpläne „Prosa und einige Gedichte". Für die letzteren fehlt auf U II auch noch das Verständnis; aber einige Lafontainesche Fabeln, z. B. *Le Chêne et le Roseau, Le Savetier et le Financier, Les Animaux malades de la peste* könnten wir doch schon im Wintersemester der U II behandeln. Die erstgenannte verdient es in jeder Beziehung, auch auswendig gelernt zu werden, mit sauberster Aussprache der Einzellaute, strenger Verbindung der die Verse oder Versabschnitte bildenden Reihen. Es wird dieses strenge Memorieren dem Lesen der Verse überhaupt zugute kommen (s. u. O II). — Über die Frage des Lesebuchs wird noch zu reden sein.

Bei den schriftlichen Arbeiten der U II können wir auf Übersetzungen in das Französische nicht verzichten, weil es doch gilt, syntaktische Grundgesetze zu lernen. Darum mag auf dieser Stufe

[1]) Solcher Betrieb der französischen Grammatik wird von manchen Fachgenossen als unwissenschaftlich bezeichnet, weil wir uns dabei an eine für die analytischen Sprachen nicht zuständige formale Bildung (durch die klassischen Sprachen) der Schüler anlehnen müßten. Es ist mir unmöglich, auch auf diesen Einwand jetzt einzugehen.

Digitized by Google

das Diktat zunächst etwas zurücktreten. Von den 12 Klassenarbeiten (zur Korrektur) können acht sicherlich Übersetzungen ins Französische sein, die man doch auch heutzutage so einzurichten pflegt (oder doch noch nicht überall?), daß sie die Schüler auch an ihrem Teile „allmählich von der wörtlichen Übertragung zum freieren Ausdruck desselben Gedankens in anderem sprachlichen Gewande" führen, wozu übrigens nicht nur die geschickte Zusammenstellung des Textes im Anschluß an durchgenommenen Sprachstoff gehört, sondern auch die spätere Behandlung bei und nach der Rückgabe der Arbeit. Sie muß fester Sprachvorrat werden. Die Briefform ist recht häufig anzuwenden. Daß auch andere Wege zum Ziele führen, wird nicht bestritten; aber daß die Vorschläge der Umbildungen „unter grammatischen Gesichtspunkten" auf einen zeitraubenden Umweg führen können, wage ich doch zu behaupten.

Obersekunda. Wenngleich für die O II noch ein Rest des syntaktischen Schulpensums zu erledigen bleibt, so braucht doch der Abschluß in U II darum nicht gefehlt zu haben. Und jedenfalls muß in O II sofort die neue und anregende Lektüre einsetzen, und die grammatischen Wiederholungen und Ergänzungen müssen allmählich mehr in den Hintergrund treten. Dennoch ist ihre ernstliche Aufnahme nicht lange zu umgehen. Man widme ihnen im ersten Tertial der O II eine Wochenstunde, in der man mit einer Wiederholung des Lautierkursus der Quarta beginne und dabei auch mit phonetischen Hilfsmitteln nicht zurückhalte. Daran schließen sich neue sorgfältige Leseübungen, wobei auch die Gesetze der Bindung nicht zu kurz kommen. Die Obersekundaner sollen sich dabei auch die Hauptregeln fest einprägen für die Fälle, wo die konsonantische Bindung noch notwendig ist. Sie sind z. B. in Quiehls gutem Buche „Aussprache und Sprachfertigkeit im Französischen" praktisch zusammengestellt. Einige lebendige Prosastellen werden auswendig gelernt und bleiben für alle drei Jahre Musterstücke, da sie so lange geübt und wiederholt werden, bis sie wirklich fließend und mit Satzakzent gekonnt werden. Der gleichzeitige englische Lautierkursus, in dem die grundverschiedene englische Artikulation gezeigt wird, erhöht das Interesse an diesen Lautübungen. Eine Wiederholung der Formenlehre mit vorsichtigen wissenschaftlichen Begründungen schließt sich ihnen an. Abgesehen von der leicht erkennbaren Identität der französischen Wortstämme mit lateinischen können auch die Beziehungen der Flexionssilben in beiden Sprachen sowie anderer Wortausgänge gezeigt werden. Münch führt in § 120 der Didaktik die Gesetze an, die „in das Licht des Bewußtseins zu rücken" sind und die besonders bei der Wiederholung der unregelmäßigen Verben die Erscheinungen nach der historischen Seite ergründen helfen. Auch die Lautgesetze, die bei den Verben wirksam sind, müssen auf-

Digitized by Google

gedeckt werden. Mittlerweile hat dann die neue Lektüre viel Gelegenheit zum Beobachten gegeben, so daß die grammatische Ergänzung induktiv betrieben werden kann. Was an der einzelnen Anstalt noch systematisch aufgebaut werden soll, ist durch den besonderen Plan der Fachkonferenz festgestellt worden. (Vergleichungssätze und Negationen z. B. wird man gern aus der U II in die höhere Klasse verschieben und an die letzteren dann auch die wichtigsten unbestimmten Pronomina anschließen.) Vom zweiten Tertial ab werden zusammenhängende grammatische Wiederholungen am besten in einer Reihe von aufeinanderfolgenden Stunden je nach dem fühlbaren Bedarf erledigt, jedoch ist eine Wochenstunde durchgehends als Termin festgelegt, die notwendigen gesetzlichen Erscheinungen zum Verständnis zu bringen. In O II übersetzen die Schüler möglichst reichliche Partien aus den Wiederholungsstücken des Übungsbuches mündlich und auch schriftlich ins Tagebuch. Sie bilden die häusliche Aufgabe für diese bestimmte Stunde. Über sonstige schriftliche Übungen und die Sprechübungen seien für die oberen Klassen die Gesichtspunkte zusammengefaßt.

Die Bestimmungen über die schriftlichen Übungen in den oberen Klassen sind so allgemein gehalten, daß es nicht schwer ist, möglichst geringe Anforderungen aus ihnen herauszulesen und — die schriftlichen Arbeiten im Französischen dann gründlich zu vernachlässigen. Es heißt nur: „. . . . nebst mündlichen und schriftlichen Übungen wie in U II“, und die methodischen Bemerkungen, die ja sonst für alle Schularten — mit Recht — gleichlauten, gestatten ausdrücklich, zwischen den einzelnen Arbeiten größere Zwischenräume eintreten zu lassen, so daß die eigene Auslegung weiten Spielraum hat. Und da die mündlichen Leistungen auch durch die neue Reifeprüfungsordnung in den Vordergrund gestellt worden sind, indem nur mündlich geprüft wird. können wir auch hier leicht in die Gefahr geraten, in diesen Dingen, über die wir keine Rechenschaft — schwarz auf weiß — abzulegen brauchen, etwas bequemer zu werden. Aber wir würden unserem Grundsatz der allseitigen Verkettung der verschiedenen Betätigungen auch in unserem gymnasialen französischen Sprachunterricht untreu werden, wollten wir in den oberen Klassen die schriftlichen Übungen allzuweit in den Hintergrund drängen. Sie dürfen hier keine Überbürdung bringen, müssen aber gleichfalls ein Arbeitsfeld sein, auf dem die Gymnasiasten zu bildender und nützlicher Übung und Anstrengung geführt werden, bei der auch die freie Tätigkeit des Gestaltens zu ihrem Rechte kommt, kurz die Sprachkenntnisse und das Sprachkönnen Ziel sind. Und da die Schüler den freien mündlichen Übungen ein lebhaftes Interesse entgegenbringen[1]), muß auch der Weg zu finden sein, auf dem

[1]) Das bestätigt u. a. P. Schwarz im Maiheft 1902 dieser Zeitschrift S. 298.

Digitized by Google

für die schriftlichen die gleiche Freude am bescheidenen Können zu erwecken ist. (O. Jäger scheint nur Übersetzungen in das Französische zulassen zu wollen, „alle 14 Tage zu Hause in ein Reinheft säuberlich übersetzt eingetragen", welche Arbeit, drei Jahre fortgesetzt und vom Lehrer mit einiger Liebe behandelt, einen reichen Ertrag gegeben habe.)

Voraussetzung für gewinnbringende schriftliche Übungen ist die planmäßige Aufstellung des Lektürepensums (s. u.) für die drei (oder besser vier) letzten Jahre und daß möglichst derselbe Lehrer die Schülergeneration durch die drei letzten Jahre begleitet. Die Lektüre gibt die Hauptgelegenheiten zu Sprechübungen, die bis zur Reifeprüfung ebenso festgehalten werden müssen wie in den mittleren Klassen die Hauptstücke des Elementarbuches, die auch so auszugestalten sind, daß bestimmte Dinge oder geschichtliche Ereignisse schon in freierer Weise französisch besprochen werden können, z. B. die Laufbahn Napoleons I. auf Grund von Thiers (Expédition en Égypte), Lanfrey (Campagne de 1806), Ségur (Histoire de la Grande armée), Erckmann-Chatrian (Histoire d'un Conscrit oder Waterloo), Sandeau (Mademoiselle de la Seiglière) und der verschiedenen Gedichte von Victor Hugo, Béranger, Lamartine auf den ersten Kaiser. Die Vorkommnisse des täglichen Lebens werden durch Wiederholung und freiere Behandlung der geeigneten Stücke aus dem Tertia- und Untersekundabuch aufgefrischt. Dasjenige aber, was sich bei den mündlichen freien Übungen im Gebrauch des Französischen nach Inhalt und Form als besonders geeignet erweist und bewährt, muß auch Gegenstand der schriftlichen Darstellung werden, wird durch die Niederschrift verdichtet und festgelegt, sei es als Diktat oder als freie Nacherzählung, zuweilen auch durch Übersetzung eines deutschen Textes. — Das Diktat erscheint ja vielen als die leichteste und schlichteste Übung (einigen allerdings als unmenschlich schwere Aufgabe), doch halten wir am Gymnasium bis zum Schluß an ihr fest. Wie machen wir sie aber der Gesamtaufgabe dienstbar? Am ehesten, wenn wir das Diktat einzig für die „Vorkommnisse" verwenden, indem wir die besprochenen bezw. wiederholten Gebiete durch Diktate abschließen, deren Texte allerdings sprachlich stets der höheren Stufe entsprechend entworfen oder noch besser aus einem modernen französischen Schriftwerk ausgewählt werden, damit sie zugleich Muster guter französischer Prosadarstellung sein können, also höhere Anforderungen stellen, als Perle (Monatschrift II) für möglich hält. Einige Beispiele: Früher ist in mehreren Dialogen der Besuch eines Seebades während der Ferien vorgeführt worden. Nun stoßen wir bei der eigenen (selbstverständlich nicht Schul-) Lektüre von Maupassants Roman *Pierre et Jean* (Paris, Ollendorf, S. 139—143) auf eine anziehende Schilderung des Strandlebens in Trouville, aus der

Digitized by Google

wir ohne viel Kürzungen den Text zu einem Diktat zurecht machen, das dann die voraufgegangenen Sprechübungen abschließt und belebt und vertieft, das bei der Rückgabe Stoff zu neuen Sprechübungen, auch zu grammatischen Besprechungen liefert und den Wortschatz erweitert. In demselben Roman wird auf S. 265 ff. das Leben und Treiben auf einem großen Ozeandampfer kurz vor der Abfahrt nach Amerika außerordentlich lebhaft und anschaulich geschildert, eine Stelle, die wiederum den Text zu einem Diktate im Anschluß an die Sprechübungen über eine Seereise liefert. — Nach einer allgemeinen Besprechung über *La Ville* wird eine Schilderung von Paris nach irgend einer lebhaften Darstellung gegeben, wozu u. a. *M. du Camp, Daudet, Anatole France* leicht den Stoff liefern, wenn man nur bei der eigenen Lektüre auch an die Schule denkt. Oder: Im Anschluß an die Ploetzschen Stücke über die französischen Schulen eine gute Einzelschilderung aus dem Schulleben. Oder: In Verbindung mit den Sprechübungen über Schauspiele und den Besuch eines Theaters die französische Besprechung einer Aufführung des in der Klasse gelesenen Molièreschen Stückes im Théâtre-Français. Wenn einige dieser Texte in Briefform vernünftig eingekleidet werden, geben sie nach einer neuen Richtung hin praktischen Anhalt. Rechnen wir nun auf das Schuljahr vier oder fünf solcher Diktate, so können wir bis zur Reifeprüfung eine nicht ganz unbedeutende Menge von stilistisch vorbildlichem Sprachstoff zum festen Besitz der Schüler werden lassen, der das ganze Material über Vorkommnisse des täglichen Lebens geradezu bindet und zusammenhält. Dabei bleibt die Übung der oberen Klassenstufen angemessen, und auf die Dauer wird sie dem praktischem Zweck der Gewöhnung zum Erfassen des Gesprochenen durch das Ohr und zur richtigen Schreibung nicht verfehlen. Nur die Verbesserung und Einprägung stellt eine Anforderung an die häusliche Arbeit des Schülers und bedeutet in keiner Hinsicht eine Überbürdung. Daß das Diktat in der methodisch richtigen Weise gestellt werden muß, braucht heutzutage wohl nicht mehr ausdrücklich gefordert zu werden. Nur sei bemerkt, daß die neuen oder seltenen Worte schon der Zeitersparnis wegen vorher durch einfaches Anschreiben (mit Bedeutung) angegeben werden und daß es nicht schlimm ist, wenn die Niederschrift des gehörten Satzes hin und wieder freier ausfällt, vorausgesetzt, daß der ganze Gedanke richtig aufgefaßt worden ist. Mit wachsender Fertigkeit können die Texte immer umfangreicher (eine ganze Stunde Diktat ist nicht ungeheuerlich) werden, womit dann der Wert der Übung überhaupt steigt. Sollte sich einmal Zeit finden, den Anregungen der Lehrpläne entsprechend auch Anschauungsbilder, Kunstblätter oder ähnliche Hilfsmittel zu benutzen, so wird gleichfalls eine schriftliche Übung den Abschluß der Besprechung bilden, am Gymnasium wiederum zweckmäßig ein Diktat über das Angeschaute. Aber ich

Digitized by Google

glaube nicht, daß wir allzuoft in die Lage kommen werden, den regelmäßigen Vorgängen und Verhältnissen des wirklichen Lebens eine noch ausgedehntere Behandlung zuteil werden zu lassen, als wir in den obigen Ausführungen angedeutet haben. Nicht aber möchte ich zu Diktaten einfache Stücke aus „Sprechschulen" (wie der sonst vorzüglichen von Harnisch-Duchesne) gestellt sehen, die solche Arbeiten in der Hauptsache zu einer Vokabelsammlung herabsetzen. Praktischen Nutzen gewähren ja auch solche; aber sie scheinen mir einer Gymnasialprima unwürdig und ein Notbehelf zu sein.

In der Prima sollten neben den Diktaten nur noch freiere Arbeiten zur Korrektur eingeliefert werden. Die Vorarbeit dazu ist in Sekunda getan, wenn man dort den Zweck der Übersetzungen (s. Lehrpläne) im Auge behalten hat. Auch P. Schwarz (a. a. O. 298) glaubt, daß ein derartiger Versuch wohl gelingen könne, und Münch sagt in seiner Didaktik § 131: „Was die schriftlichen Arbeiten anbetrifft, so muß hier zwar die einfache, zum Teil nachahmende Übertragung genügen; aber freiere Nachahmungen und Umbildungen sind keineswegs grundsätzlich auszuschließen; sie dürften sogar für manche Schüler wertvollere Gelegenheit bieten als jene". (Umsomehr als schriftliche Vorübungen für eine Prüfungsleistung anderer Art nicht mehr erforderlich sind.) Daß wir bei bloßen Nachbildungen der Muster stehen bleiben müssen, kann uns nicht beunruhigen; denn die Nachbildung der Muster ist bei jeglicher Übung der erste und unerläßliche Schritt zur freien Schöpfung und ein erprobtes Mittel. Ist diese Nachbildung die Frucht gründlichen Lesens, so führt die variierte Form zur klaren Beurkundung des Erworbenen, und der Unterricht sichert sich ein wertvolles Moment. Vor der Gefahr geistloser Wiederholung stehender Formeln schützt uns die Mannigfaltigkeit des vorher eingeprägten Lektürestoffes, und auch der Vorwurf der Überbürdung ist ausgeschlossen, da keine umfang- und mühereiche häusliche Arbeit verlangt zu werden braucht, wenn die Darstellungen aus den Lese- und Sprechübungen aus dem Klassenunterricht herauswachsen. Und wenn wir auf das Schuljahr überhaupt zwölf Arbeiten rechnen, in welcher Zahl ja die vorgeschlagenen Diktate eingeschlossen sind, so sind auch die Zwischenräume weit genug bemessen, um den geordneten Fortschritt der Lektüre nicht zu stören. Die Diktate aber mit den vorausgegangenen Übungen gewähren reizvolle Abwechselung und Erfrischung.

Die geeigneten Stellen für diese schriftlichen Arbeiten finden sich im lebendigen Unterricht von selbst. Wo zu mündlichen Übungen reichliche und vielseitige Gelegenheit war, da ist auch die Niederschrift am Platze, und es schadet gar nicht, wenn die Schüler alsbald auf diese Stellen aufmerksam werden und an der mündlichen Arbeit um so eifriger teilnehmen, weil sie wissen,

Digitized by Google

daß der gewonnene Sprachstoff auch noch schriftlich festzulegen sein wird. — Es ist hier nicht der Ort, nach der Art von Lehrproben Beispiele auszuarbeiten oder Schülerarbeiten abzudrucken (obwohl sie für beide Arten von Übungen lehrreich sein könnten); aber aus einigen Schriftwerken des Lehrplanes Themata (wenn das Wort nicht schon zu anmaßend klingt) zu nennen, mag doch zur Verdeutlichung gestattet sein. — Die in Sekunda durchzunehmenden Lafontaineschen Fabeln eignen sich meist zu Prosafassungen und können als erste Übung mit Erfolg verwandt werden. Daß allerdings manche dieser Kunstwerke, z. B. *Le Chêne et le Roseau* zu diesen Experimenten zu schade sind, bleibe nicht unausgesprochen. Sodann ist fast jede Szene der modernen Lustspiele, die für uns in Betracht kommen, auch für diese Übungen fruchtbar zu machen, z. B. bei *Mlle de la Seiglière* schon in OII: *Les Émigrés français en Allemagne; La Vie du vieux Stamply; Lettre de Bernard adressée à son avocat; Le dénouement du noeud.* Sodann aus Sarcey (Siège de Paris) ohne suchende Wahl: *La déclaration de guerre; Les Parisiens au commencement de la guerre; La Proclamation de la République; Racontez les faits principaux de la guerre de 1870 jusqu' à la capitulation de Sedan; Lettre d'un Parisien adressée à sa famille.* Oder aus d'Hérisson (Journal): *Les Événements du 4 septembre; La prise du Bourget; M. Thiers à Versailles; Le Cigare de M. de Bismarck; La Négociation additionnelle du Comte d'H.* Oder aus Lanfrey: *L'Affaire Palm; L'état de l'armée prussienne; Les conséquences de la Bataille d'Iéna; Napoléon et la Reine Louise; Les causes de la guerre de 1809; La prise de Vienne; Les tentatives de Schill; La mort d'André Hofer.* Oder der aus französischen Gedichten gewonnene oder ihnen zugrunde liegende historische Stoff wird wiedergegeben, zum Beispiel die Erzählung der Alten in Bérangers *Les Souvenirs du peuple,* oder Napoleons Ende nach desselben *Le cinq Mai.* Weniger wird man geneigt sein, die klassische Tragödie und Molières Komödie zu benutzen, obwohl auch da eine schlichte Erzählung die tiefere Würdigung durchaus nicht zu beeinträchtigen braucht (etwa die Exposition zu *Phèdre,* oder *La mort de Hippolyte*; oder z. B. aus den *Femmes savantes* die Exposition, die Lösung des Knotens, die Schilderung des Haushaltes der Mme Philaminthe). Immerhin bleibt die Schwierigkeit, an die Stelle der Wörter und Wendungen des Dichters andere, in der heutigen Prosa zulässige zu setzen und zu verwerten, groß genug. Wieder andere Anwendungen wären die Erzählung der Rolandsage nach der Lektüre von Vignys *Le Cor* oder die Schilderung des Arbeiterausstandes nach Coppées *La Grève des Forgerons.*

Ganz natürlich wird es sich bei der Veranstaltung dieser Übungen oft zeigen, daß viele Schüler sich nur schwer vom Texte frei machen können und wörtliche Erinnerungen den Hauptbestandteil der Niederschrift ausmachen. Damit ist das Ziel der

Digitized by Google

Übung allerdings etwas verschoben und niedriger gerückt, aber in Anbetracht der bescheidenen Stellung unseres Faches bleiben solche Niederschriften, wenn sie ohne grobe Fehler erfolgen, immer noch eine gewinnbringende Übung. Jedes Gefühl der Sicherheit, das sich bilden kann, dient der weitergehenden Betätigung zur guten Unterlage.

Werden wir nun unsere Arbeit in der Gymnasialprima schädigen, wenn wir die notwendigen grammatischen Wiederholungen hier nur an die Diktate und freieren Wiedergaben des Gelesenen anschließen? Einmal zeigt der Ausfall der Übungen dem Lehrer, der die Fehler ja sammelt, welche grammatischen Kapitel der Wiederholung und Befestigung am meisten bedürfen, zum anderen haben wir in den Niederschriften doch den passendsten Stoff für die Beispiele, die nun teils von den Primanern selbst gebildet werden können (was die Behandlungsweise fördert), teils vom Lehrer deutsch gegeben werden, dann aber in geschlossener Form vom Schüler übertragen werden können, da die Einzelausdrücke nicht mehr zusammengesucht zu werden brauchen, was die Übersetzung sonst nur zu oft stümperhaft macht. (Wir müssen Gedanken übertragen lehren, nicht Wörter!) Es schließen sich am besten auf dieser obersten Stufe die Hinweise auf die sinnreichen, individualisierenden Unterscheidungen im Gebrauche des Artikels, die sorgsame Behandlung der Präposition und Konjunktion (der „Klammern und Nieten des Gedankengerüstes" [Vogel]), der feineren Gesetze über die Pronomina an diese Gelegenheiten an. Auch die französische Interpunktion wird bei der Rückgabe der Arbeiten besprochen, damit der Schüler nicht nur äußerliche Korrektheit in der Zeichensetzung sich aneigne, sondern auch die verschiedenen Grundsätze der Sprachen auf diesem Gebiete erkenne und die Vorteile wahrnehme, die es für die innere Sprachauffassung gewähren kann. — Schließlich maßen wir uns sogar an, im Anschluß an die Arbeiten auch einige stilistische Haupttatsachen lehren zu können, wenn die Diktate unserem Bestreben entsprechend stilistische Vorbilder sind und wenn von vornherein bei der Verbesserung der freien Arbeiten die stilistische Seite sorgfältig berücksichtigt wird. Im Laufe dreier Jahre erfassen Gymnasialschüler doch hoffentlich Dinge wie den Ersatz abstrakter Substantive in Abhängigkeit von Präpositionen durch Infinitive, Partizipien, Relativsätze u. s. w., den Ersatz deutscher Substantiva auf -er (Täter), die Bevorzugung des aktiven und transitiven Verbs, die zahlreichen Verbindungen von *faire* mit den Infinitiven anderer Verben, die Umschreibung mit *aller* und *venir*, verbale Ausdrucksweise, wo im Deutschen Adverbien gebraucht werden (*ne pas tarder à, il est vrai que*), das Überwiegen der Koordination in Satzgefüge, ihre Verkürzung durch Attribute, die Vereinfachung der Objekts- und adverbialen Nebensätze. Voraussetzung für wirklichen Nutzen dieser Hinweise und — in bescheidenem Maße — Übungen ist aber, daß bei der

Digitized by Google

Übersetzung in das Deutsche, also in der ganzen Lektüre, auf die Unterschiede des deutschen und französischen Stils dadurch hingewiesen worden ist und wird, daß keine undeutsche Konstruktion oder Ausdrucksweise geduldet wird, daß also überhaupt recht gewissenhaft übersetzt wird. Ich habe schon mehrfach gesagt, daß die Übungen in der Sprache nicht darunter zu leiden brauchen. Mit dem Synonymischen wird man sich in ähnlicher Weise abfinden. (Sammelbuch!) Es wird allerdings reichlicher Beobachtung nicht entraten können, wenn es überhaupt Zweck haben soll. Normen sind für das Gymnasium nicht aufzustellen.

Da wir nun doch einmal bei den Nebenlehren sind, ohne schon über die Hauptlehre, die Lektüre, uns klar geworden zu sein, sei auch hier nochmals das Gebiet des Sprachgeschichtlichen gestreift. Wir können glücklicherweise noch am Gymnasium mit einer ganzen Anzahl von Schülern rechnen, die wissenschaftliche Empfänglichkeit besitzen und nach Anregung verlangen. Aber jedes Zuviel schädigt das lebendige Können. So wünschenswert es ist, bei der Durchnahme des Verbs die Beziehungen zum Lateinischen aufgedeckt zu sehen, überall daraufhinzuweisen, wo alte lateinische Gesetze fortwirken (und in der Syntax auch griechische)[1]), so darf doch allein das praktische Bedürfnis wesentlich bestimmend bleiben. Als Beilage zum Jahresbericht des K. Neuen Gymnasiums in Bamberg (1895) hat W. Procop „eine Ferienlektüre für reifere Gymnasialschüler" zusammengestellt: Ursprung und Entwicklung der französischen Sprache. Ich traue dem Leseeifer, der durch das Heft entzündet werden soll, nicht recht, kann mir aber andrerseits wohl vorstellen, daß eine Gelegenheit sich bieten kann, einen solchen zusammenhängenden Überblick über die Gestaltung der Sprache zu geben, und sei es auch nur einmal eine unvorhergesehene Vertretungsstunde, mit der man nichts Rechtes glaubt anfangen zu können. — Auch von der Metrik braucht nicht viel mehr gesagt zu werden, als zum Lesen verlangt wird, aber gerade dieses muß im Bewußtsein wach sein; denn die Schwierigkeit des Lesens französischer Verse ist groß. Das meiste von den „Regeln" geht den Gymnasiasten gar nichts an, wohl aber die Erkenntnis von dem Wesen der französischen Metrik im Gegensatz zur antiken und germanischen. Dazu wird dann nach reichlicherer Einführung in die Verssprache eine Gruppierung der Normen treten, die sich am besten genau an § 115 der Münchschen Didaktik anschließt: Das Versganze (Silbenzählung, Silbenzahl, Silbenkette); die Versgliederung (Cäsur, Hebungen); die Silbe (das *e*, Diphthonge, Verteilung der schweren

[1]) Man vergleiche gelegentlich die lehrreiche Programmarbeit von Nageldinger (Gymnas. zu Zabern 1899): Berührungspunkte der griechischen und französischen Syntax.

Digitized by Google

und leichten Silben); die Versgruppierung (Enjambement, Reim, Strophe); Verssprache; Versarten; Normen für den Vortrag (die angemessene Hebung der Stimme, die Sauberkeit der Einzellaute, die sorgfältige Bindung, die Geltendmachung des silbenbildenden *e*, Stimmpausen, Akzentstellen und Tempo). Das Memorieren geeigneter Stellen und Gedichte lassen wir uns ja nicht nehmen!

Trotz der Berücksichtigung aller Nebengebiete bleiben am Gymnasium noch Stunden genug zu gedeihlicher Lektüre; und besonders wenn wir im Anschluß an die schriftlichen Arbeiten, von denen im Jahre zwölf nicht zuviel sind, das grammatische und anderes Beiwerk erledigen und uns getrost mit den „Vorkommnissen" zufrieden geben, die durch die Wiederholungen und Diktate zur Besprechung gelangten, steht die Lektüre im Mittelpunkte des gesamten Unterrichts. O. Jäger sagt zwar, im Mittelpunkt des Unterrichts stände vielmehr der Lehrer; aber wenn wir diesen Ausspruch so auslegen, daß der Lehrer diese Lektüre nun zum lebensvollen Inhalt des Unterrichts machen soll, ist kein Widerspruch mehr in beiden Fassungen. Und wenn wir uns den Ausspruch in diesem Sinne aneignen, können wir uns an dieser Stelle auch ein neues Eingehen auf alle die aufgerollten Fragen über den Lektüreunterricht der oberen Klassen versagen, vor allen Dingen auch die Kanonfrage beiseite lassen. Was ich persönlich davon halte und wie ich mir Lektüreunterricht überhaupt vorstelle, habe ich in einer Sammelbesprechung der neuesten englischen Schulausgaben im Dezemberheft 1903 der Monatschrift andeuten dürfen, auf welche ich der Kürze halber verweisen muß. Außerdem hat ja jeder Fachgenosse Münchs Didaktik zur Hand, auf die man ohnehin immer wieder zurückgreifen müßte. Die Auswahl der Schriftwerke macht hier weniger zu schaffen, wenn man Grundsätze für das, was man überhaupt will, gewonnen hat, und wenn man die Bedürfnisse der ganzen Schülergeneration im Auge hat, nicht des einzelnen Jahrgangs. Auch die Fragen nach der Verteilung der einzelnen Schriftwerke und der nicht zu versäumenden Gedichte braucht nicht generell beantwortet werden. Ob die klassische Trägödie z. B. in Obersekunda erledigt werden soll (um die Prima für andere Aufgaben frei zu halten) oder in Unterprima (wo Lessings Dramaturgie den Anlaß bieten könnte) oder in Oberprima (wo sie die gewonnenen Anschauungen der antiken und modernen Tragödien ergänzen würde), muß von Fall zu Fall überlegt werden. Ob man mehr als eine Molièresche Komödie lesen kann (W. Mangold ist mehrfach dafür eingetreten, da er überhaupt bei der Lektüre den literaturhistorischen Gesichtspunkt betont), wird von der Befähigung der jeweiligen Prima ebenso abhängen wie die dann zu treffende Wahl. Ob man neben Molière und Racine (oder Corneille) noch ein historisches Werk

Digitized by Google

zur Charakterisierung des Zeitraums vorlegen wird oder ob man diese dem Vortrag des Lehrers überlassen soll, läßt sich nur nach der Neigung des letzteren entscheiden. Ob es ein besseres Konversationsstück gibt als Sandeaus vielgenanntes *Mlle de la Seiglière*? Ob man Zeit haben wird, die französische Revolution besonders zu behandeln, wenn man Napoleon I. und sein Werk für bedeutsam genug hält, in mehreren Darstellungen vorgeführt zu werden? Oder: Wo soll in Prima das novellistische Schriftwerk die historische Lektüre ablösen? Und soll die Auswahl so getroffen werden, daß sich auch einmal vor dem Abschluß der O I ein Überblick über die Gesamtentwicklung der französischen Literatur anbringen läßt?[1]) — Damit ist auch die Chrestomathiefrage angeregt. Auch diese mag noch zu einigen Bemerkungen Veranlassung geben.

Eine Chrestomathie wie Ploetz' Manuel mit vielen Bruchstücken als einziges Lektürebuch in den Händen der Schüler zu wissen, wäre wohl den meisten Fachgenossen nicht nach dem Herzen. Viele aber werden mit mir das Erscheinen der Tenderingschen Neuausgabe von Burguys *La France littéraire* freudig begrüßt haben, deren Vorzüge unleugbar sind. Wüßte man dieses schöne Werk in den Händen der Schüler, so ließe sich der organisch zusammenhängende Leseplan ohne Mühe aufstellen. Wenn nur nicht durch dessen Einführung eine allzu starre Überlieferung an unserem Gymnasium mit allen ihren ver-

[1]) Eine Zusammenstellung geeigneter Stoffe möge dennoch gestattet sein. Es sind Beispiele, die keinen Anspruch auf Mustergültigkeit erheben.

A) U II: Lesebuch. — Erckmann-Chatrian, Histoire d'un Conscrit oder Waterloo, oder Thiers, Bonaparte en Égypte.
O II: Daudet, Contes und Lettres de mon Moulin. — Racine, Britannicus oder Corneille, Cinna. — Gedichte. — Lesebuch.
U I: Lanfrey, Campagne de 1806. — Sandeau, Mademoiselle de la Seiglière. — Gedichte. — Lesebuch.
O I: D'Hérisson, Journal d'un Officier d'ordonnance. — Molière, Femmes savantes. — Gedichte.

B) U II: Souvestre, Au Coin du feu oder Mérimée, Colomba, oder Novellensammlung. — Lesebuch.
O II: Ségur, La Grande Armée (Moscou, Bérésina). — Sandeau, Mlle de la Seiglière. — Gedichte.
U I: Sarcey, Le Siége de Paris, oder D'Hérisson, Journal, oder Zola, La Débâcle (Velhagen). — Molière, Bourgeois Gentilhomme. — Gedichte.
O I: Lanfrey oder Taine, Origines. — Racine. — Gedichte.

C) U II: Novellensammlung. — Lesebuch.
O II: Lamartine, Mort de Louis XVI, oder Barrau, Scène de la Révolution. — Sandeau, Mlle de la Seiglière. — Gedichte.
U I: Ausgewählte Essais französischer Schriftsteller des 19. Jahrhunderts (Velhagen), oder Rambaud, Histoire de la Civilisation II. — Racine. — Gedichte.
O I: Reifere Novellensammlung, oder Lanfrey, oder D'Hérisson. — Molière, le Misanthrope. — Gedichte.

usw. usw.

Digitized by Google

derblichen Folgen einreißen würde! Man müßte dann doch wohl jahraus jahrein die von Tendering ausgewählten Stücke lesen, also Molières *Femmes savantes* oder Racines *Athalie*, und das wird niemand wollen. Oder dürfen wir neben Burguy noch die Anschaffung von Einzelausgaben den Schülern zumuten? Das scheint mir kaum anzugehen. Und wenn überhaupt — um bei den Beispielen zu bleiben — nur ein Molièrestück oder nur eine Racinesche Tragödie aufgenommen werden konnte, warum dann nicht lieber auf diese im Lesebuch ganz verzichten und einem solchen nur den einen Zweck zuweisen, den gewonnenen bezw. zu gewinnenden Überblick über die Literatur zu erleichtern und zu vervollständigen? Von solchen Büchern möchte ich bei dieser Gelegenheit nur zwei nennen, die mir aber die besten ihrer Art zu sein scheinen. Es sind Rickens Lesebuch „La France et les Français" und F. Klincksiecks „Französisches Lesebuch" (Leipzig, Renger, 1903). Beide sind in ihrer Art vortrefflich — und auch nicht zu umfangreich; dabei enthalten sie nichts, was ungekürzt in Separatausgaben zu lesen ist, und berücksichtigen die Literatur der letzten fünfzig Jahre in größerem Umfang. Auf diese beiden Bücher sei neben dem neuen Burguy hier verwiesen, besonders auf diejenigen in ihnen enthaltenen Sprachstoffe, die tägliche Verhältnisse im fremden Lande zur Anschauung bringen, und damit das Verlangen nach einem Lesebuch nachdrücklich ausgesprochen. Daß wir überhaupt aus der vielgestaltigen Lektüre alles unterstreichen, was Streiflichter auf die kulturellen und gesellschaftlichen Zustände des heutigen Frankreichs fallen läßt, ist eigentlich selbstverständlich, steht auch deutlich genug in den Lehrplänen. Nur rede der Lehrer nicht selbst zu viel von allen diesen Dingen, er lasse vielmehr den Franzosen selbst, d. i. das Schriftwerk zu Worte kommen. (Ich weiß z. B. noch nicht, wie es möglich sein soll, die Schüler so eingehend mit französischer Kultur und Volkskunde vertraut zu machen, wie dies E. Köcher im 6. Heft des vorigen Jahrgangs der „Neueren Sprachen" vorschlägt. Er wählt zur Verdeutlichung seiner Absicht das Zeitalter Ludwigs XIV., der ja in geschichtlicher sowie in literarischer und geistiger Beziehung eingehender Behandlung durchaus wert ist. Aber schon was K. als allgemeinen Überblick zur Vorbereitung der Betrachtung vorausschickt (S. 369), gehört meines Erachtens kaum in die Geschichtstunde und kann nicht einmal in der Realanstalt dem Französischen zugemutet werden. Köcher meint zwar: „Zeit genug hat man dazu, wenn man die kostbare Zeit in den oberen Klassen der Gymnasien nicht unnützer Weise mit überflüssigen Übersetzungen aus dem Deutschen vertrödelt, wobei der Inhalt zu kurz kommt". Auch mit diesen Einführungen in die Volkskunde und Kultur, wenn sie in solcher Breite erfolgen, wird kostbare Zeit geradezu mißbraucht, sobald sie nicht durch direkte Anschauung echt französischer Einzeldarstellungen gewonnen

Digitized by Google

sind.) Mit Realien kann an den Realanstalten viel Unfug getrieben und auch am Gymnasium die Zeit verschwendet werden. Daß aber die deutschnationale Bildung über solchen Ausblicken und über der gerechten Wertschätzung des fremden Volkstums nicht zu leiden braucht, im Gegenteil aus der Anschauung desselben guten Gewinn haben soll — wie aus dem neusprachlichen Unterricht überhaupt —, sei auch hier kräftig betont. Die französische Lektüre wird dem Gymnasialprimaner helfen, Verständnis und Bewunderung für das Große zu empfinden, das überall von Menschen geschaffen ist; sie wird durch gerechte Anerkennung fremder Volksart dem nationalen Eigendünkel entgegenwirken und auch der noch vielfach herrschenden Vorstellung, daß einzig durch die altgymnasiale Bildung und Schulerziehung unvergängliche Werte geschaffen werden könnten. Und wenn die Schüler die moderne Nation von der Seite sehen, die ihnen Respekt einflößt, dann sind sie auch vorbereitet, sich später von dem weniger Guten, das sie in der Literatur und Sprache dieser Nation lesen und hören werden, nicht betören zu lassen. Die letzteren Gedanken fand ich teilweise in einem gründlichen Aufsatz von A. Funck im Jahrgang 1899 dieser Zeitschrift. Seine Anregung sei dankbar anerkannt wie die übrigen, wohl meist angeführten, aber vielleicht doch hier und dort unbewußt wiederholten oder widersprochenen Meinungen anderer Lehrmeister der Didaktik und vieler Fachgenossen. Sie alle zu nennen ist unmöglich.

Übrigens bin ich mir auch wohl bewußt, trotz eifriger Umschau nicht einen fertigen Lehrplan vorgetragen, sondern nur den Versuch gemacht zu haben, die Grundlinien zu ziehen, auf denen sich die einzelne Anstalt oder auch der einzelne Fachvertreter seinen besonderen Plan[1]) aufzurichten hat. Neues und Lücken-

[1]) Zu diesem Plan gehört auch die zielbewußte Vorbereitung zur Reifeprüfung. Wie sie sich am Gymnasium im Französischen am besten gestaltet, läßt sich wohl erst nach längerer Geltung der neuen Prüfungsordnung und nach erfolgter Einigung der Provinzialschulräte über das Prüfungsverfahren bestimmen. Ich denke mir, die Vorlage eines mittelschweren Textes (z. B. d'Hérisson, leichtere Partien aus Lanfrey, Voltaire, Lamartine, Ségur, Stellen aus Daudet und anderen Novellisten — wenn sie nicht zuviel hinderliche „Vokabeln" enthalten), der natürlich unbekannt ist, wird die Grundlage bleiben. Nach kurzer Präparation werden 15—20 Zeilen übersetzt (mit einigermaßen strenger Innehaltung der Anforderungen an die gute Übersetzung), darauf gelesen, und der Examinator stellt einige französische Fragen aus dem Inhalt des gelesenen Abschnittes, läßt vielleicht auch das Gelesene nochmals französisch erzählen. Mehr wird man nicht verlangen, weitere Geübtheit lieber bei Revisionen oder einem Tentamen nachweisen lassen. Daß meist nur die schwächeren Schüler ihr Verständnis und ihre Geübtheit zu beweisen Gelegenheit haben, werde nicht vergessen. Von synonymischen und metrischen Prüfungsfragen kann ich mir nicht viel versprechen. Wer in einfachen, kurzen französischen Sätzen zu wiederholen weiß, was er gelesen hat, hat einen guten Grund gelegt. — In das Reife-



Digitized by Google

loses zu bringen ist ebensowenig beabsichtigt, wie es nicht gut mehr möglich ist. Uniformierung aber oder gar Schematisierung liegt nicht in der Absicht der Lehrpläne. Und wenn das Vorgebrachte den Widerspruch vieler herausfordert, so mag doch wenigstens das aufrichtige Bemühen um ein schönes Arbeitsfeld und um eine gute Sache nicht verkannt werden.

Crefeld. Alfred Rohs.

---

## Nachtrag.

In meinem Aufsatze „Zum Geschichtsunterricht in Sexta" im Novemberheft 1903 dieser Zeitschrift habe ich das Lesebuch von Evers und Walz, Teil I, erwähnt und bemerkt, daß es in bezug auf den geschichtlichen Stoff unvollkommen sei. Ich sehe soeben, daß in der inzwischen erschienenen zweiten Auflage diesem Mangel teilweise schon abgeholfen worden ist. Es sind neu aufgenommen worden: Abschnitte über Bonifatius, Heinrich I., Friedrich Barbarossa und Rudolf von Habsburg.

Helmstedt. E. Eifsfeldt.

---

zeugnis sollte ein Urteil über die Aussprache aufgenommen werden, wodurch dieses nicht unwichtige Gebiet, das ein Bildungsmittel eigener Art ist, nachdrücklich bewertet würde.

Digitized by Google

# ZWEITE ABTEILUNG.

## LITTERARISCHE BERICHTE.

**Gabriel Compayré, Herbart et l'Éducation par l'Instruction. Paris 1903, Librairie Paul Delaplane. 135 S. 1 vol. in 18-raisin, broché. 90 c.**

Vor etwa 20 Jahren hat die Pädagogik Herbarts angefangen, auch in außerdeutschen Ländern, namentlich in England und Italien, ganz besonders aber in Amerika ihren Einfluß geltend zu machen. Konnte doch schon im Anfang der neunziger Jahre die Behauptung aufgestellt werden, Herbart habe in den Vereinigten Staaten mehr Anhänger als selbst in Deutschland. In Frankreich dagegen, so klagt der Verfasser des zur Besprechung vorliegenden Buches, ist Herbart noch jetzt fast ganz unbekannt, und nur einzelne Philosophen haben sich mit ihm beschäftigt. Diese Unbekanntschaft der Franzosen mit den Gedanken des Mannes, dem Compayré eine der ersten Stellen unter allen Theoretikern und Praktikern der Pädagogik zuweist, erscheint ihm als eine bedauerliche Lücke, die auszufüllen er durch sein Buch beitragen möchte. Es gehört zu der im Verlage von Paul Delaplane in Paris erscheinenden Sammlung „Les Grands Éducateurs" und enthält eine Darstellung der Lehre Herbarts, hauptsächlich im Anschluß an die „Allgemeine Pädagogik".

Der erste Abschnitt gibt einen Überblick über das Leben Herbarts.

Im zweiten Abschnitt behandelt der Verfasser die Herbartische Psychologie. Trotz aller Anerkennung des kunstvoll gefügten Baues verkennt er doch die Mängel nicht. Besonders bekämpft er die Annahme Herbarts, daß es keine Seelenvermögen gebe, und meint, mit der Auffassung, daß in den sich unaufhörlich anziehenden und zurückstoßenden Vorstellungsmassen dasjenige zu suchen sei, was man gewöhnlich den einzelnen Seelenvermögen zuzuschreiben pflege, sei der Glaube an die Existenz der Seele eigentlich gar nicht vereinbar. Sodann werden die pädagogischen Folgerungen besprochen, die sich aus dieser Psychologie, möge sie wahr oder falsch sein, ergeben.

Der dritte Abschnitt umfaßt La pédagogie intellectuelle.



Digitized by Google

Eingehend wird die Bedeutung des Interesses erörtert und bei der Besprechung der Formalstufen die Neigung Herbarts zum spitzfindigen Systematisieren getadelt.

Den Inhalt des vierten Abschnittes bildet La culture morale. Herbarts Hauptfehler wird treffend durch folgende Worte gekennzeichnet: „Sa morale est une morale aristocratique". Denn wenn ein vielseitiges Interesse und ein ausgebreitetes Wissen die unbedingt notwendigen Voraussetzungen der Tugend oder der Charakterstärke der Sittlichkeit sind, wird dann nicht von der sittlichen Bildung die ungeheure Masse aller derjenigen ohne weiteres ausgeschlossen, die durch ihre Lebenslage dazu verurteilt sind, mehr oder weniger unwissend zu bleiben? Kann, fragt Compayré mit Recht, eine ästhetische Moral, die nur Auserwählten erreichbar ist, als das Ideal einer allgemeinen Menschheitserziehung gelten?

Im fünften Abschnitt endlich wird eine kurze Übersicht über die Ausbreitung des Herbartianismus gegeben.

Zum Schluß spricht der Verfasser die Überzeugung aus, die Lehre Herbarts werde trotz ihrer Schwächen sich behaupten und noch weiter ausbreiten. Die Fehler des Systems — die mathematischen Verstiegenheiten, die verkehrte Auffassung von der Natur der menschlichen Seele, die Bemühungen, alle Wissenschaften derselben Methode zu unterwerfen u. a. — dürfen, so meint er, niemals das Bleibende und Wertvolle seiner Erziehungsgrundsätze vergessen lassen. Durch die Begründung einer wissenschaftlichen Pädagogik auf dem Grunde der Psychologie, durch die Forderung eines erziehenden Unterrichts und durch die hohe Auffassung von dem schweren Erzieheramte habe er sich Anspruch auf Unsterblichkeit erworben. Son oeuvre reste à nos yeux un des plus puissants efforts qui aient jamais été tentés pour faire de tous les êtres qui ont face humaine, des hommes dignes de ce nom, et pour introduire dans l'art de l'éducation l'esprit de la philosophie et de la science.

Das Buch zeugt von einem tief in die Gedankenwelt Herbarts eindringenden Verständnis. Mit lobenswerter Objektivität verteilt der Verfasser Licht und Schatten. Er hält mit seinem Urteil nicht zurück, aber die vornehme Art der Kritik berührt überaus wohltuend. Ein deutscher Leser, der mit der Herbartischen Theorie und Praxis wohlvertraut ist, wird allerdings nicht viel Neues aus dem Buche erfahren, immerhin wird er seine Freude daran haben zu sehen, mit welcher Vorurteilslosigkeit ein französischer Pädagoge die Verdienste eines deutschen Pädagogen zu würdigen weiß. Vergessen wir aber nicht, welchem Zwecke das Buch dienen soll. Es will nicht neue Forschungsergebnisse liefern, sondern die Aufmerksamkeit aller Franzosen, die mit Unterricht und Erziehung zu tun haben, auf Herbart lenken. Unzweifelhaft kann es als wohlgeeignet dafür bezeichnet werden. Zu

Digitized by Google

wünschen bleibt nur, daß recht viele Lehrer an höheren und niederen Schulen Frankreichs sich in das Studium unseres einflußreichsten Pädagogen mit Hilfe des vortrefflichen Buches einführen lassen. Ohne Gewinn wird es niemand aus der Hand legen. Mancher wird vielleicht dazu angeregt werden, aus der Quelle selbst zu schöpfen, und dadurch zu einer tieferen Auffassung seines Erzieherberufes gelangen.

Zeitz. W. Rathmann.

---

G. Weimar, Alttestamentliches Lesebuch für Schule und Haus. Göttingen 1903, Vandenhoeck & Ruprecht. VIII u. 212 S. geb. 1,10 *M*.

„Das biblische Lesebuch", sagt der Verfasser im Vorwort, „steht zwischen Vollbibel und biblischer Geschichte .... Die biblische Geschichte muß als Lernbuch den Stoff auf das Allernotwendigste beschränken .... Infolgedessen bleiben dem Schüler eine Menge Dinge unbekannt ..., die durch ihren interessanten Inhalt und Form (so!) zum Lesen der Bibel selbst anregen würden". Deshalb braucht die Schule ein Buch, das ausführlicher als die biblische Geschichte ist, ein biblisches Lesebuch. Die bisher vorhandenen Bücher dieser Art erscheinen dem Verfasser aber für ihren Zweck als zu umfangreich.

Was die Auswahl der Geschichten anlangt, so ist nach der Ansicht des Verfassers „der Hauptgesichtspunkt der: Ist der Gegenstand interessant? Aus diesem reicheren Material kann dann jeder Lehrer nach den verschiedenen Bedürfnissen und Rücksichten die Stoffe ... auswählen". In der Tat findet sich manches aufgenommen, dem man zustimmen wird: Abrahams nächtliches Opfer, 1. Mose 15,7 ff.; die Ägypter werden leibeigen, 1. Mose 47; die Einsetzung der Ältesten während des Wüstenzuges, 2. Mose 18,14 ff.; die schmähliche Lage der Israeliten gegenüber den Philistern, 2. Sam. 13,19 ff.

Im allgemeinen aber ist die Auswahl höchst wunderlich. Es finden sich eine Menge von Abschnitten, die man allerdings „interessant" finden kann, die aber für den Zweck des Buches, dem Schüler in die Hand gegeben zu werden, ganz ungeeignet sind: Gideon tötet die Könige der Midianiter, Richter 8, 4—21, wenn auch verkürzt; Götzendienst des Stammes Dan, Richter 17. 18; „etliche, die die Lade des Herrn vorwitzig angesehen hatten, starben des Tages", 1. Sam. 6, 19 („vorwitzig" steht übrigens in der Vollbibel nicht); Nabal und Abigail, 1. Sam. 25; David errettet Ziklag, 1. Sam. 30; „Der Herr schlug Usa, weil er seine Hand hatte ausgereckt an die Lade", 2. Sam. 6, 6; eine Menge ganz unangemessener Dinge aus den Erzählungen von Absalom, 2. Sam. 13, 14; allerlei blutige und wilde Taten, als David in sein Königreich wiedereingesetzt wird,

Digitized by Google

aus 2. Sam. 20; Adonia, 1. Könige 1; allerlei Mord und Totschlag aus 1. Könige 2. 3; das schwimmende Eisen, 2. Könige 6.

Dagegen fehlt 2. Sam. 7, David will dem Herrn einen Tempel bauen, bis auf wenige Zeilen, ebenso ganz die Rede Davids 1. Kön. 2 und das Gebet Salomos in Kapitel 3; Salomos Gebet in Kapitel 8 ist auf 4 Zeilen zusammengezogen.

Daß die Geschichte des Tobias 4 Seiten umfaßt, kann man billigen, ebenso, daß die spätere Geschichte reichlich vertreten ist: die Erzählungen vom Zuge des Nebukadnezar, 2. Könige 25, bis zu Herodes umfassen die Seiten 133—155.

Bei der Auswahl des Verfassers vermissen wir vieles, was man bisher als wichtig, schön und religiös wirksam betrachtet hat, dagegen findet sich in dem Buche eine Menge von Entlegenem, Unwichtigem, was kein Mensch braucht, was aber inhaltlich recht schwer verständlich und mit dem religiösen Empfinden der Schüler schwer in Einklang zu bringen ist. Was für eine Vorstellung soll sich der Schüler nach 1. Sam. 6, 19 und 1. Samuelis 30 von Gott machen? Und wozu soll der Schüler mit all dem wüsten Blutvergießen bekannt gemacht werden, das bei den Juden üblich war? Am meisten wundert man sich, solche Stellen in einem Buche zu finden, das die anderen als zu umfangreich bezeichnet. In dem Bremer Lesebuch fehlen die oben angeführten Stellen sämtlich.

Was die Gestaltung der Geschichten im einzelnen anlangt, so werden sie sämtlich nicht im Wortlaut der Bibel geboten, sondern sind nach Art einer biblischen Geschichte kürzer zusammengezogen. Das geschieht sogar bei so wichtigen und so kurzen Erzählungen wie der von der Witwe zu Zarpat. Bei den Erzählungen von Samuel wird passend nur von einem Weibe Elkanas gesprochen. Ebenso ist die angebliche Trunkenheit der Hanna 1, 13 mit Recht weggelassen. Die Stelle in Geschichte 15 „Ismael, den Sohn Hagars, den sie Abraham geboren hatte", ist nicht recht verständlich, da von Hagar noch gar nicht die Rede war. Ebenso versteht man 106, 2 nicht, weshalb Uria nach Jerusalem kommt. In die Geschichte von der Zerstörung (so!) des Reiches Israel ist einiges aus Amos aufgenommen; die Erzählungen von Hiskias ab sind aus Jesaias und Jeremias ergänzt.

Auf den geschichtlichen Abschnitt folgt ein zweiter: „Biblische Lehre und Poesie". Er enthält die zehn Gebote, „einige andere Gebote", darunter manches recht Entbehrliche wie: „ein Weib soll nicht Mannsgeräte tragen, und ein Mann soll nicht Weiberkleider antun, denn wer solches tut, der ist dem Herrn ein Greuel"; der Gottesdienst in Israel, etwas über eine Seite, ein ganz zweckmäßiger Abschnitt, der aber oben in die Geschichten hätte eingeschoben werden sollen; etwa zwei Seiten Lehrhaftes aus dem Buche Hiob S. 159, völlig getrennt von der

Digitized by Google

im ersten Abschnitt S. 38 stehenden Geschichte, dabei auch Stellen wie: „ich erkenne, daß ich habe unweislich geredet", die für die Geschichte ganz unentbehrlich sind; endlich 7 Psalmen. Eine sehr große Ausdehnung nimmt die Spruchweisheit ein: 6 Seiten aus den Sprüchen Salomos und dem Prediger, zwei aus der Weisheit, 10 aus Sirach. Dann folgt eine Seite Lehrhaftes aus Tobias, wieder getrennt von der im ersten Abschnitt stehenden Geschichte, und ein recht ungeeigneter Abschnitt aus dem Hohen Liede: „Er küsse mich mit dem Kuß seines Mundes".

Dann folgen drei „Gleichnisse des Alten Testaments": Die Königswahl der Bäume, Richter 9; Das Schaf des armen Mannes, 2. Sam. 12; Der Weinberg Gottes, Jes. 5. Die ersten beiden Stellen S. 185 f. sind völlig getrennt von den dazu gehörigen Geschichten S. 66 und 99. In der Geschichte von David und Bathseba heißt es: „und der Herr sandte Nathan zu David. Der erzählte ihm die Geschichte vom Schaf des armen Mannes und sprach: Du bist der Mann!" Also das Gleichnis, das nur an dieser Stelle Bedeutung hat und Wirkung tut und dort unentbehrlich ist, ist herausgelöst und in einen ganz andern Abschnitt gesetzt. Man kann wohl kaum unzweckmäßiger verfahren. Der Verfasser sucht sein Verfahren S. IV mit den Worten zu rechtfertigen: „Im Vergleich zu den geschichtlichen sind die didaktischen Stellen zunächst weniger interessant und schwerer verständlich. Sie sind deshalb aus den Geschichten herauszuheben [dadurch werden sie doch noch schwerer verständlich] und besonders zusammenzustellen. Dadurch werden zugleich die lästigen Unterbrechungen (!) des geschichtlichen Flusses aufgehoben".

Über die Sprache sagt der Verfasser: „Da das Lesebuch in die Bibel einführen soll, so verbietet es sich, die Sprache zu modernisieren, außer wo sie zu schwer verständlich oder mißverständlich ist". Nach meiner Ansicht hat er von der Sprache der „durchgesehenen Ausgabe der Bibel" viel zu viel beibehalten, das hätte beseitigt werden müssen. So heißt es bei der Erzählung vom Auszuge: bei den Kindern Israels soll nicht ein Hund mucken; die Ägypter drangen das Volk; Richter 8, 12 er zerschreckte das Heer; 9, 16 er nahm Dornen aus der Wüste und Hecken und ließ es die Obersten fühlen; Naemi mit ihren zwei Schnuren; Ruth 2 tunke deinen Bissen in den Essig; 1. Sam. 22, 2 es versammelten sich zu David allerlei Männer, die in Not und Schulden waren; 1. Sam. 25, 3 Abigail war von guter Vernunft; 1. Sam. 25, 19 Deine Seele wird eingebunden sein im Bündlein der Lebendigen, aber deiner Feinde Seele wird geschleudert werden. — Genauer gehe ich auf diesen Punkt nicht ein, da ich erst im Jahrgang 1903 dieser Zeitschrift S. 660 ff. darüber gesprochen habe.

Die ganze Anlage des Buches ist völlig die einer bib-

Digitized by Google

lischen Geschichte. Es umfaßt nur 212 Seiten, und der Inhalt ist in einzelne Erzählungen mit besonderen Überschriften zerlegt, von denen jede etwa eine Seite lang ist. Die Namen der geschichtlichen Bücher werden gar nicht erwähnt. — Karten und ähnliche Hilfsmittel sind nicht beigegeben.

Der Standpunkt, den der Verfasser einnimmt, daß nämlich das biblische Lesebuch in Umfang und Anlage der biblischen Geschichte näher stehen müsse als der Bibel, ist nicht neu. Auch bei Schäfer und Krebs umfaßt das Alte Testament nur 270 Seiten, die Anlage des Buchs ist freilich im übrigen die der Bibel (Zeitschr. für Gymn. 1897, 725; 1899, 94). Am meisten aber gleicht das Buch im Umfang wie in allen Äußerlichkeiten dem von Schulz-Klix-Müllensiefen, das in einem Bande ein biblisches Lesebuch mit einem Hilfsbuch für den Religionsunterricht zu vereinigen sucht (Berlin, Oehmigke) und in dem das Alte Testament 223 Seiten umfaßt.

Ich halte den Standpunkt für falsch. Wenn die Schüler der biblischen Geschichte entwachsen sind, so muß man ihnen, da sie aus verschiedenen Gründen für die Bibel selbst noch nicht reif sind, ein Buch in die Hand geben, welches dieser innerlich wie äußerlich möglichst gleicht. Es muß alle Stellen, die geboten werden, möglichst vollständig, unverändert und unverkürzt im Wortlaut der Bibel enthalten und wie diese eingeteilt und angelegt sein. Nur so kann der Schüler in bezug auf das Alte Testament — und dieses kommt ja bei der ganzen Schulbibelfrage fast allein in Betracht — in der Bibel heimisch und mit ihr vertraut werden. Es ist gar keine Zeit dazu, ihn erst ein Lesebuch in der Art von Schulz oder Weimar gebrauchen zu lassen und ihn dann in die Bibel selbst einführen zu wollen. Er kommt dann nämlich überhaupt nicht zur Bibel. Denn für das biblische Lesebuch stehen nur IV und U III zur Verfügung. In U II soll zwar eine ergänzende Lektüre des Alten Testaments stattfinden, aber mehr als ein Vierteljahr wird man darauf nicht verwenden können. Man wird also namentlich Psalmen, Hiob und Propheten behandeln. Auch bei diesen wird man in einem Vierteljahr nicht weit kommen; man kann nur dann etwas Nennenswertes erreichen, wenn dieser Lektüre in den früheren Klassen schon vorgearbeitet ist und man wirklich nur „ergänzen" darf. Zu den geschichtlichen Büchern aber zurückzukehren ist gar keine Zeit, und diese lernt also der Schüler beim Gebrauch von Büchern wie Schulz oder Weimar in der Fassung der Bibel überhaupt nicht kennen. Darum muß das biblische Lesebuch, das in IV und U III gebraucht wird, so beschaffen sein, daß es die Bibel geradezu ersetzt. Von dieser Art sind das Bremische, das Württembergische (Zeitschr. für Gymn. 1902, 15 ff.) und das von Völker und Strack.

Daß der Standpunkt, den ich eben tadelte, immerhin viel

Digitized by Google

Anhänger hat, beweist der Umstand, daß das Buch von Schulz und Klix bereits in 78. Auflage vorliegt. So viele Auflagen wird das von Weimar wohl nicht erleben; denn der Verfasser hat, auch von seinem Standpunkt aus beurteilt, kein zweckmäßiges Werk geschaffen. Er ist selbst Lehrer einer höheren Schule und hat daher wohl auch bei seinem Buche an solche Schulen gedacht. Nach meiner Ansicht ist aber das Buch für diese nicht geeignet.

Kreuzburg O.-S. Alfred Bähnisch.

---

1) W. A. Hollenberg, Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht in Gymnasien und Realgymnasien. Neunundvierzigste Auflage, besorgt von Oswald Gerhardt. Berlin 1903, Wiegandt & Grieben. V u. 320 S. gr. 8. 2,80 *M*.

Ein Buch, das die 49. Auflage erlebt, empfiehlt sich selbst in genügender Weise. Der große Freundeskreis, den es sich im Laufe vieler Jahre gewonnen, wird ihm auch in der neuen Auflage erhalten bleiben, wohl noch wachsen; für viele Schüler ist es ein treuer Begleiter in der Schulzeit und über diese hinaus geworden. Wir können nur wünschen, daß es, um mit den Worten des verstorbenen Verfassers zu sprechen, seinen Dienst in der evangelischen Schule weiterhin leisten möge. Der neue von der Verlagsbuchhandlung beauftragte Herausgeber hat bei der Bearbeitung der neuen Auflage sein Hauptaugenmerk darauf gerichtet, das Hilfsbuch nach den Lehrplänen von 1901 zu prüfen und demgemäß umzugestalten. Hier und da mußten Zusätze gemacht werden, hier und da Kürzungen, damit der Umfang des Buches die bisherigen Grenzen nicht sehr überschritte. Der Inhalt des Buches ist so angelegt, daß es für den Unterricht der Klassen Unter-Sekunda bis Ober-Prima ausreicht. Die vorsichtigen Änderungen im besonderen anzugeben, erscheint nicht nötig; was da geschehen ist, verdient Zustimmung. Die meisten Zusätze hat der Teil des Buches erhalten, der die Kirchengeschichte behandelt, die Geschichte der Neuzeit, da als Ziel im Auge zu behalten war, daß die Schüler zu verständnisvoller Teilnahme an dem kirchlichen Leben der Gegenwart befähigt würden.

So empfehlen wir denn das ehrwürdige Buch in seiner neuen Bearbeitung und wünschen ihm glücklichen Fortgang.

2) Paul Mehlhorn, Kirchengeschichte für höhere Schulen. Sechste Auflage. Leipzig 1903, J. A. Barth. 100 S. gr. 8. geb. 1 *M*.

Ich habe alle Auflagen dieses vortrefflichen Lehrbuches mit empfehlenden Worten in dieser Zeitschrift begleitet. Es mag darum genügen, darauf hinzuweisen, daß der Verfasser auch in dieser Auflage noch weiter bemüht gewesen ist, durch manche

Digitized by Google

Änderungen in Form und Inhalt dem Buche eine immer vollkommnere Gestalt zu geben. Die in der Vorrede mitgeteilten Quellenbücher zur Belebung des Unterrichts werden vielen willkommen sein.

3) **Oskar Netoliczka, Lehrbuch der Kirchengeschichte. Sechste Auflage des Lehrbuches von Lohmann. Göttingen 1903, Vandenhoeck & Ruprecht. X u. 206 S. gr. 8. geb. 2 ℳ.**

Ich hatte in dieser Zeitschrift 1898 S. 28 ff. das Lehrbuch von Netoliczka eingehend besprochen. Was ich dort sagte, kann ich heute noch mit mehr Nachdruck wiederholen. Das Buch macht nach Form und Inhalt einen sehr angenehmen Eindruck. Es verrät in jeder Zeile den gebildeten Verfasser, der mit Freimut und freudigem Schaffenstrieb den wissenschaftlichen Forschungen der neuen protestantischen Theologie gefolgt ist. Einige Bemerkungen, die sich mir damals beim Lesen aufdrängten und die ich dem Verfasser für eine neue Auflage nicht vorenthalten wollte, sind nicht unbeachtet geblieben, wie Verfasser überhaupt die Urteile auch anderer Rezensenten in gewissenhafte Erwägung gezogen und in dankbarer Gesinnung berücksichtigt hat. So wünsche ich denn dem Buche weiteren Erfolg und wiederhole den Gruß aus dem Mutterlande der Reformation an den gelehrten Verfasser „jenseits der Wälder"; es war mir wiederum eine Freude, durch sein Buch daran erinnert zu werden, daß in den protestantischen siebenbürgisch-sächsischen Schulen in demselben Geiste wie in den protestantischen Schulen Deutschlands unterrichtet wird.

Stettin. Anton Jonas.

---

**Hans Meyer, Das deutsche Volkstum. Zweite, neubearbeitete Auflage. Unter Mitarbeit von Hans Helmolt usw. herausgegeben. Leipzig und Wien 1903, Bibliographisches Institut. 16 Lieferungen je 1 ℳ. Erste Lieferung 48 S. gr. 8.**

Von der angekündigten Neuausgabe des von H. Meyer geleiteten Kollektivunternehmens liegt jetzt die erste Lieferung vor. Sie handelt vom deutschen Volkstum im allgemeinen und enthält noch einige Seiten von dem zweiten Hauptstück, worin Kirchhoff sich über die deutschen Landschaften und Stämme ausläßt.

In dem ersten Artikel beginnt Hans Meyer mit den körperlichen Eigenschaften der auf deutschem Boden lebenden Menschen, wobei zur Bestimmung der Unterschiede nicht sowohl die Schädelbildung und die Farbe der Augen und Haare, wie sonst gewöhnlich, als die Gesichtsbildung als maßgebend hingestellt wird. Die germanischen Langgesichter — führt der Verfasser aus —, am reinsten im Nordwesten und Südosten erhalten, haben sich vielfach mit den prähistorischen, keltisch romanischen (?) und slawischen Breitgesichtern gemischt. Bismarck und Moltke können

Digitized by Google

als echte Typen von Langgesichtern gelten; Luther war als Nachkömmling eines mit Slawen gemischten deutschen Grenzvolkes ein Breitgesicht — man kennt das bereits aus Henkes seinerzeit viel gelesenen Schrift.

Es folgt ein weiterer Abschnitt über das deutsche Volkstum im besonderen. Nachdem der Begriff dieses Wortes als die Summe der zu einer physischen Einheit verbundenen Eigenschaften definiert ist, wird der Unterschied zwischen Volkstum und Nationalität erläutert, indem das erste Wort als die innerliche Zugehörigkeit zu einer Nation im Gegensatz zu der bloß physischen durch die Geburt bedingten Angehörigkeit bestimmt wird. Will man aber die wesentlichen Merkmale der Volksseele bestimmen, so genügt nicht die Beobachtung eines bestimmt begrenzten Abschnitts, etwa der Gegenwart oder der neuesten Epoche, sondern man muß die ganze Geschichte des Volkes durchlaufen, andererseits aber auch nicht nur die nach außen wirkenden Eigenschaften, sondern auch das Innenleben in Betracht ziehen.

Nun werden die wesentlichen Eigenschaften des deutschen Volkscharakters aufgezählt und erläutert. Das scheint bei der ausgeprägten Sonderart der verschiedenen deutschen Stämme nicht so leicht zu sein; aber es versteht sich von selbst, daß nur die weithin sichtbaren Gipfel, nicht die Niederungen mit ihren mehr oder minder stark aufsteigenden Erhebungen berücksichtigt werden, außerdem sind ja mancherlei Eigenschaften — gute wie schlechte — durch eine Jahrhunderte lange geschichtliche Entwicklung geradezu typisch geworden, ja die allermarkantesten hat schon Tacitus beobachtet. Es brauchte daher eigentlich nichts mehr zu geschehen, als diese typischen, oftmals geschilderten Merkmale, wie sie im Charakter, in der Sitte, in der Sprache, in der Kunst zum Ausdruck kommen, in übersichtlicher Gruppierung zusammenzustellen; und es ist ganz in der Ordnung, daß dies namentlich im Gegensatz zu dem französischen Volkscharakter geschehen ist, weil durch die in die Augen springenden Unterschiede das Wesen der deutschen Volksseele um so schärfer hervortritt. Hier auf das einzelne einzugehen scheint nicht nötig, weil die Sache selbst wohl hinlänglich bekannt ist; es ist nur die Frage, ob nicht gerade in der Gegenwart der deutsche Volksgeist sich in einer entscheidenden Wandlung befindet, wie ja der viel gerühmte und viel beklagte deutsche Idealismus offenbar einer mehr realistischen Auffassung des Lebens Platz gemacht hat. Diese Fragen sind nicht einmal gestreift, geschweige denn beantwortet worden; sie sind allerdings, wie man leicht zugeben wird, noch nicht völlig spruchreif.

Die Besprechung des zweiten Artikels behalten wir uns vor, bis er vollendet ist; bemerkt mag noch werden, daß dem Buche einige hübsche Abbildungen beigegeben sind.

Weimar. F. Kuntze.

Digitized by Google

1) O. Lehmann und K. Dorenwell, Deutsches Sprach- und Übungsbuch für die unteren und mittleren Klassen höherer Schulen. 4. (Schluß-) Heft: Tertia. Zweite, verbesserte Auflage. Hannover und Berlin 1903, Carl Meyer (Gustav Prior). II u. 145 S. S. steif geb. 1 *M*.

Während früher das vierte Heft dieses grammatischen Lehrbuches, wenigstens nach dem Titel zu schließen, für die Unter-Tertia berechnet war, soll es jetzt offenbar hinsichtlich seiner Verwendung auch auf Ober-Tertia ausgedehnt sein. Gleichwohl hat es heute einen geringeren Umfang als früher. Denn es sind Kürzungen vorgenommen worden, von denen allerdings zum Teil gerade das betroffen ist, was meines Erachtens den Hauptwert des Buches ausmachte und erfreulicherweise nicht ganz geschwunden ist, nämlich die sehr zweckmäßigen Hinweise auf die fremden Sprachen. Man hat eben wohl den neuesten Lehrplänen Rechnung tragen wollen, nach denen die grammatische Unterweisung im Deutschen auf das Notwendigste zu beschränken ist. Dafür ist als Einleitung eine Übersicht der Laut-, Silben- und Betonungslehre gegeben, und den Schluß bildet eine Tabelle zur Lautverschiebung mit den erforderlichen Bemerkungen. Beides würde man in der Tat ungern missen. Ob sonst aber das Buch an geeigneten Stellen nicht noch mehr zusammengestrichen werden könnte, will ich nicht weiter untersuchen; ich habe den Eindruck, daß es möglich wäre. Zu seinem Lobe gereicht, daß überall an früher Gelerntes angeknüpft wird, wie wir das ebenfalls in den jetzigen Lehrplänen vorgeschrieben sehen. So ist im Anschluß an das Quartapensum (Heft 3) ein Abschnitt über die Wortbildungslehre eingefügt worden, umgekehrt allerdings ein solcher über die Zeichensetzung in Fortfall gekommen, vermutlich weil diese nach der amtlichen Anweisung mit dem Aufbau des Satzes selbst in inneren Zusammenhang gebracht werden soll.

Nach wie vor halte ich das Lehmann-Dorenwellsche Buch für recht brauchbar, bleibe aber dabei, daß es für seinen Zweck des Guten zu viel bietet. Schwerlich läßt es sich — es sei denn, daß man gerade an den Realschulplan D[1] a. a. O. S. 6 denkt — von vorn bis hinten durcharbeiten. Ebendarum würde ein angehängtes Wörter- und selbst Sachenverzeichnis zum Nachschlagen wünschenswert sein; denn die vorangeschickte Inhaltsübersicht ist doch nicht so ausführlich gehalten, daß sie einen Ersatz dafür böte. Im übrigen haben sich die Verfasser in dieser zweiten Auflage gründliche und sicherlich nicht mühelos verlaufene Durcharbeitung des Buches angelegen sein lassen.

2) G. Bräuning, Die Schwankungen und Schwierigkeiten in der deutschen Grammatik, zusammengestellt für den Unterricht in den mittleren Klassen höherer Schulen. Meldorf 1903, Fritz Hohbaum. 28 S. 8. 0,60 *M*.

Der Leiter des Königl. Gymnasiums zu Meldorf stellt in dieser

Digitized by Google

erfreulichen kleinen Schrift auf wenigen Blättern das Wichtigste von dem zusammen, was der Schüler einer höheren Lehranstalt aus der Grammatik seiner Muttersprache so beherrrschen soll, daß er darüber Rechenschaft abzulegen vermag. Das wenig umfangreiche Heft hat den zahlreich vorhandenen weit ausführlicheren Lehrbüchern gegenüber den großen Vorzug, daß man bei der in der Klasse stattfindenden Durcharbeitung des gebotenen Stoffes nicht dem peinlichen Gefühle verfällt, so und so vieles *εἰς τὴν Ἡροδότου σχιάν* zurücklassen zu müssen. Ich stimme dem Verfasser darin bei, daß durch solche kurzen Zusammenstellungen, zumal auf Lateinisch treibenden Schulen, mehr grammatische Sicherheit erzielt wird als durch systematisch angelegte Grammatiken, die auch alles das enthalten, was der Schüler aus früheren Klassen weiß oder im fremdsprachlichen Unterricht lernt. Das für die verschiedenen Klassenstufen Passende muß man sich allerdings selbst heraussuchen, und das Stilistische und Logische ist überhaupt unberücksichtigt geblieben, so daß nur die wichtigsten grammatischen Schwierigkeiten behandelt werden. Auch bei diesen kommt es dem Verfasser in erster Linie auf eine Betonung des Regelmäßigen an. So wird denn überhaupt gelegentlich ein die Sache kurz erledigender Machtspruch, ohne daß der Verfasser grundsätzlich einen „doktrinären Standpunkt" einzunehmen beabsichtigt, auch da getan, wo die Akten noch nicht geschlossen sind. S. 14 IV 1, 1 wird z. B. das im Imperfekt der schwachen Konjugation angehängte -te ohne weiteres von tun abgeleitet (ich setzte mich = ich tat mich setzen). „Dies ist jedenfalls in der vorgetragenen Auffassung (J. Grimms) falsch; ob überhaupt ein berechtigter Kern daran ist, erscheint heute mindestens recht zweifelhaft". L. Sütterlin, Die deutsche Sprache der Gegenwart, S. 201. Vgl. auch E. Wilke, Deutsche Wortkunde, 2. Aufl. 1899, S. 147. Beruht, wie man annimmt, die Präteritalbildung der schwachen Verba wirklich auf Zusammensetzung und stellt sie keinen indogermanischen Aorist der Urzeit dar (s. bei Wetzel, Die deutsche Sprache, 11. Aufl. 1901, S. 175), so kann nur die dem Verbum *tun* zu Grunde liegende Wurzel in Betracht kommen, die doch natürlich viel allgemeinerer Bedeutung ist und u. a. bekanntlich auch *τίθημι* aus sich hat hervorgehen lassen (Menge, Griech. Schulwörterbuch s. v. und z. B. auch P. Geyer, Schulethik S. 9). Vgl. Michaelis, Nhd. Gramm.[3] S. 113f.

Seine Auswahl aus der Fülle grammatischer Erscheinungen hat der Verfasser vor allem mit Rücksicht auf dasjenige getroffen, wogegen erfahrungsmäßig Fehler gemacht werden. Hierbei ist auch das Dialektische, wenigstens seiner norddeutschen Gegend, ins Auge gefaßt worden, und wenn das benutzte Material zum Teil auch die schriftlichen und mündlichen Darstellungen der Schüler mittlerer und oberer Klassen geliefert haben, so spricht

Digitized by Google

dies um so mehr für praktische Anlage und Verwendbarkeit des Büchleins. Es verdient die Beachtung der Fachgenossen.

Pankow b. Berlin. Paul Wetzel.

---

**Hermann Steuding, Hilfsbuch für den deutschen Unterricht. Eine Beigabe zu jeder Schulliteraturgeschichte. Leipzig 1903, Dürr'sche Buchhandlung. 156 S. gr. 8. geb. 2 M.**

Verfasser sagt in der Vorrede sehr richtig, daß zur Anregung selbständigen Nachdenkens über die Werke unserer großen Dichter besser als eine alles gleichmäßig behandelnde Übersicht die eingehende Besprechung einzelner typischer Beispiele wirkt. Wie er sich diese Übung dachte, hatte er in seiner „Behandlung der deutschen Nationalliteratur in der Oberprima des Gymnasiums an den Hauptwerken Goethes erläutert" (Leipzig 1898 bei E. A. Seemann) in eingehender Erörterung dargelegt. In dieser Zeitschrift hatte ich seinerzeit diese Schrift empfehlend angezeigt. — Da aber Verfasser auch die Erfahrung machte, daß ein großer Teil der Schüler nicht imstande ist, die Ergebnisse der in der Klasse angestellten gemeinsamen Besprechung für die Dauer festzuhalten, so hat er sich entschlossen, diese Ergebnisse in Form eines Schulbuches zu bieten, mit dessen Hilfe die angeregten Gedankenreihen immer wiederaufgefrischt werden, bis sie zu einem sichern und selbständig benutzbaren Eigentum geworden sind. Nur die seiner Ansicht nach wichtigsten Werke, soweit sie für das Verständnis größere Schwierigkeiten bereiten, hat er hier erörtert, dagegen tunlichst alles beiseite gelassen, was die gebräuchlichen Leitfäden der Literaturgeschichte enthalten, damit das Buch als Ergänzung eines jeden derselben dienen kann. — Das Buch beginnt mit einer einleitenden knappen Übersicht über die Geschichte der deutschen Literatur, behandelt dann die hervorragenden dramatischen Dichtungen Lessings, dramatische, epische und lyrische Dichtungen Goethes, dramatische und lyrische Dichtungen Schillers, den Prinzen von Homburg von Kleist und schließt mit einem Rückblick und einer Ausschau auf die deutsche dramatische Poesie. Rückblickend faßt es das Gesagte zusammen, welche Gesetze für die künstlerische Charakterisierung der einzelnen Personen sowie für die dramatische Komposition in ihrer Gesamtheit sich aus ihnen ableiten lassen; ausschauend auf die beiden Hauptrichtungen, die das Drama der neuen Zeit eingeschlagen, zeigt es an Körners Zriny und Hebbels Nibelungen, wie weit sich einerseits unser idealistisches und andererseits unser realistisches Drama der Errungenschaft der klassischen Zeit bedient hat. — Man merkt es allen Betrachtungen des Verfassers an, daß sie eine langjährige Erfahrung im Unterricht zur Voraussetzung haben. Der Weg, den er in den verschiedenen Besprechungen einschlägt, ist zu-

Digitized by Google

meist derselbe. Er stellt zunächst Voraufgaben, die von dem Schüler zu lösen sind, ehe die Beschäftigung mit der Dichtung eintritt, und faßt dann im großen und ganzen alles zusammen, worauf bei der Besprechung in der Klasse die Gedanken und das Interesse der Schüler von ihm gerichtet worden sind. Solche Zusammenfassung kann nur fruchtbringend sein, zumal Verfasser nicht etwa nach einem bestimmten Schema in Betrachtung der Kunstwerke verfährt, sondern jeder Dichtung ihre besondere Seite abzugewinnen gesucht und so Wechsel in die Darstellung gebracht hat. Die alten Schüler des Verfassers werden aus dem Buche eine angenehme und freundliche Erinnerung an die Lehrstunden nehmen; den neuen Schülern wird es eine wertvolle Hilfe in dem Verständnis unserer großen Literaturwerke sein.

Stettin. Anton Jonas.

---

1) E. Kuenen und M. Evers, Die deutschen Klassiker, erläutert und gewürdigt für höhere Lehranstalten, sowie zum Selbststudium. 24. Bändchen: Heyses Kolberg von P. Gereke. Leipzig 1903, Heinrich Bredt. 92 S. 8. 1,20 *M*.

Unter den dramatischen Dichtungen, welche die Lehrpläne von 1901 für die Lektüre in O III empfehlen, ist auch Paul Heyses historisches Schauspiel in fünf Akten „Kolberg" genannt. Man kann ja vielleicht verschieden darüber urteilen, ob das Stück in jeder Hinsicht dazu geeignet ist; in einer Beziehung ist es jedoch für die Schule sehr wertvoll, und das ist wegen der echt preußischen, deutschen Vaterlandsliebe, welche dasselbe durchweht. Männer wie Gneisenau und Nettelbeck sind in hervorragender Weise geeignet, die vaterländische Gesinnung in den Herzen der deutschen Jugend anzuregen und zu erhöhen.

Mit Rücksicht auf die Empfehlung dieser Dichtung durch die neuesten Lehrpläne erscheint es eben auch ganz angebracht, daß die bekannte Sammlung von Erläuterungen deutscher Dichterwerke von Kuenen und Evers auch eine Erklärung des Heyseschen Schauspiels gebracht hat. Diese Erklärung ist ganz im Sinn und Geiste der früher bereits erschienenen Erläuterungshefte gehalten und ist für den Lehrer wie für den Schüler wertvoll und nützlich. Auf eine nach Aufzügen geordnete Darstellung des Ganges der Handlung, welche möglichst kurz gefaßt ist und am Ende eines jeden Aktes in kurzem Rückblick das Wichtigste noch einmal zusammenfaßt, sowohl was die Haupt- wie was die Nebenhandlung betrifft, folgt eine Darlegung des Aufbaus der Handlung, auch nach Haupt- und Nebenhandlung geschieden, aber zugleich auf den inneren Zusammenhang zwischen beiden hinweisend. Als die Nebenhandlung führt Verf. „die Entwickelung der durch Heinrich Blank veranlaßten inneren Gefahr" an. Einen ziemlich breiten Raum nimmt Teil III ein, welcher die geschichtliche Grundlage behandelt und zugleich einen Ver-

Digitized by Google

gleich des Dramas mit seinen Quellen bietet. Es folgen dann die Abschnitte 4. Ort und Zeit der Handlung, 5. Charaktere, 6. Sprache und Vers, 7. der nationale Charakter des Dramas, 8. Verwandtes (worin auf Ähnlichkeiten dieses Stückes mit anderen hingewiesen wird, namentlich mit Schillers Tell und Kleists Prinz Friedrich von Homburg), 9. Einzelerklärung, 10. Sentenzen, 11. eine Angabe der Literatur. Den Schluß bildet eine Karte der Belagerung Kolbergs, welche sehr der Veranschaulichung dient. Die ganze Arbeit ist recht gründlich und bietet eine Würdigung der vaterländischen Dichtung in sehr vielseitiger Weise. Die Darstellung ist klar und leicht faßlich. Als besonders praktisch möchten wir hervorheben, daß der Verf. die von ihm erläuterte Dichtung auch mit anderen ähnlichen in Beziehung gebracht hat. Da ergibt sich eine ganze Zahl von Anklängen, sowohl was die Charaktere betrifft (ist doch z. B. Heinrich Blank in dem Heyseschen Stück mit dem Ulrich von Rudenz im Tell zusammenzustellen, weil die Entwickelung ihrer Charaktere im Verlaufe der Dichtungen sich ähnlich gestaltet), als auch hinsichtlich einzelner Stellen, wie dies die Nebeneinanderstellungen auf S. 65 ff. klar zeigen. Derartige Vergleichungen sind in hohem Grade lehrreich und geeignet, das Verständnis von Dichtungen zu fördern. Die Einzelerklärung S. 73 ff. behandelt Sprachliches und Sachliches. Wie schon in den früheren Abschnitten, so wird auch hier den geschichtlichen Tatsachen gebührend Rechnung getragen; wie das Stück an sich, so dienen auch Gerekes Erläuterungen desselben ganz besonders zugleich einer Wiederholung und Befestigung der Kenntnisse in der vaterländischen Geschichte am Anfange des 19. Jahrhunderts. Die verschiedenartigen Stimmungen und Strömungen, welche damals unter dem Volke herrschten, werden dem Leser in anschaulicher Weise vorgeführt. Nach des Verf. im Vorwort geäußerter Ansicht wird es schwerlich möglich sein, in O III alle drei von den Lehrplänen genannten Bühnenstücke zu lesen (außer Kolberg noch Uhlands Ernst von Schwaben und Körners Zriny); deshalb macht er den sehr beherzigenswerten Vorschlag, Heyses Schauspiel in U II als Privatlektüre aufzugeben. Das stimmt dann recht gut zu der in derselben Klasse zu behandelnden Dichtung der Freiheitskriege. Auch wir empfehlen das sehr; wenn das geschieht, dann mag man den Schülern die Erläuterungen von Gereke dazu empfehlen. An der Hand derselben wird es ihnen sehr wohl gelingen, in den Inhalt und Gehalt der Heyseschen Dichtung einzudringen.

2) V. Kiy, Themata und Dispositionen zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen im Anschluß an die deutsche Schullektüre für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Vierter Teil. Berlin 1903, Weidmannsche Buchhandlung. X u. 82 S. 8. geb. 1,60 *M*.

Den früheren mit großem Beifall aufgenommenen Bändchen

Digitized by Google

Themata und Dispositionen zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen im Anschluß an die deutsche Schullektüre hat Verf. jetzt ein weiteres folgen lassen, und zwar mit Rücksicht darauf, daß nach den neuesten Lehrplänen die deutsche Lektüre um einige Dramen erweitert worden ist, welche natürlich nun auch für den deutschen Aufsatz nutzbar gemacht und verwertet werden müssen. Er beschränkt sich dabei im wesentlichen auf die in den oberen Klassen zu lesenden Stücke. Allerdings bleiben auch die drei für O III bestimmten Dramen nicht ganz unberücksichtigt; denn in einem Anhange bringt Verf. neben einer Darstellung des Lebens von Heyse, Körner und Uhland je eine bis zwei Aufgaben aus den Dramen Kolberg, Zriny und Ernst von Schwaben und nennt auch noch einige andere, welche sich zur Bearbeitung eignen könnten. Den Hauptinhalt des Buches bilden jedoch Aufgaben aus Schillers Don Carlos, Kleists Prinz Friedrich von Homburg, Grillparzers Sappho und Das goldene Vlies in ziemlich beträchtlicher Anzahl. Die Aufgaben sind mit Geschick und feinem Verständnis ausgewählt; die Behandlung derselben in den Gedankenordnungen ist klar und übersichtlich. Praktisch ist es, daß die Anordnung auch durch den Druck kenntlich gemacht ist, was die Übersicht wesentlich erleichtert.

Man steht heutzutage auf dem Standpunkt, daß man die Aufgaben für die deutschen Aufsätze in den oberen Klassen am liebsten an die Lektüre anlehnt. Das ist ja auch sehr zu empfehlen, weil dadurch das Verständnis für das Gelesene erleichtert und vertieft wird, wenngleich wir, wie wir das öfter in den Jahresberichten über das höhere Schulwesen hervorgehoben haben, die sogenannten allgemeinen Aufgaben nicht ausgeschlossen wissen möchten. Sie haben auch ihre unleugbaren Vorzüge: ganz besonders erscheinen sie geeignet, das Denken der Schüler aufs Allgemeine zu richten, und förderlich für die Dispositionslehre. Jedenfalls wünschten wir, ab und zu eine allgemeine Aufgabe gestellt zu sehen. Für die Behandlung von Aufgaben aus der Lektüre bietet das 4. Bändchen der Themata von Kiy einen sehr schätzenswerten Beitrag. Es gibt dem Lehrer mancherlei willkommene Anregung und kann auch dem Schüler sehr nützen, wenn er das eine oder andere der hier in Betracht kommenden Bühnenstücke privatim gelesen hat. Das Büchlein wird ihm dann dazu förderlich sein, die Lektüre besser zu durchdringen.

Köslin. R. Jonas.

---

Paldamus und Scholderer, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten, neu herausgegeben von F. Höfler und O. Winneberger. Ausgabe C. Frankfurt a. M., Moritz Diesterweg.

Vierter Teil, Quarta: herausgegeben von O. Winneberger. 16. Auflage 1904. XXVIII u. 392 S. 8. geb. 2,20 *M*.

Dritter Teil: Quinta, herausgegeben von O. Winneberger. 16. Auflage 1903. XXVIII u. 384 S. 8. geb. 2 *M*.



Digitized by Google

Zweiter Teil: Sexta, herausgegeben von O. Winneberger. 20. Auflage 1903. XXXII u. 306 S. 8. geb. 1,70 *M*.
Erster Teil: Septima, herausgegeben von F. Höfler. 19. Auflage 1904. XXVIII u. 248 S. 8. geb. 1,60 *M*.
Vorstufe: Octava, herausgegeben von F. Höfler. 16. Auflage 1903. XXI u. 218 S. 8. geb. 1,50 *M*.

Über ein Menschenalter haben mehr als hundert höhere Schulen jeder Art, Gymnasial- und Realanstalten, das Lesebuch von Paldamus-Scholderer benutzt. Die hohe Anzahl der Auflagen spricht dafür, daß sie es alle brauchbar gefunden haben. Daß von Verleger und Herausgeber aber auch nichts versäumt wird, um das Werk auf der Höhe der Zeit zu halten, beweist die jetzt vorliegende Neugestaltung, die — wir wollen nur dies eine hervorheben — die Schriftsteller der letzten Jahrzehnte, Prosaiker und Dichter, auf allen Gebieten in reicher und glücklicher Auswahl zu Wort kommen läßt. Die Bestimmungen der Lehrpläne von 1901 sind überall zur Durchführung gekommen. Mit großer Sorgfalt sind namentlich auch die geschichtlichen Abschnitte behandelt: der Stoff erscheint hier bis ins einzelne durchdacht, die Disposition liegt klar zutage. Und doch ist in jeder Beziehung der Charakter des Lesebuchs in bewußtem Gegensatz zum Lernbuch festgehalten. So empfiehlt sich, zumal auch die äußere Ausstattung den Anforderungen der Zeit in vollem Maße entspricht, das Werk von selbst der höheren Schule jeglicher Gattung.

Frankfurt a. M. Emil Hehner.

---

M. Consbruch und F. Klincksieck, Deutsche Lyrik des 19. Jahrhunderts. Auswahl für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Leipzig 1903, C. F. Amelangs Verlag. X u. 310 S. 8. 2 *M*.

Obschon die letzten Jahre eine Reihe von Gedichtsammlungen gebracht haben, in denen sich auch Dichter wie Mörike, Hebbel, Keller, Storm, Klaus Groth und C. F. Meyer gebührend berücksichtigt worden sind, so hat sich doch keine von diesen für Schulzwecke recht brauchbar erwiesen. Auch nicht das Buch „Vom goldenen Überfluß" oder das „Hausbuch" von Avenarius. Unsere Lesebücher für obere Klassen genügen modernen Anforderungen nicht, da sie in das Verständnis der Gegenwart nicht einführen. Obiges Buch will daher der Forderung der preußischen Lehrpläne von 1901 genügen, die eine Zusammenstellung und Ergänzung des in unseren Lesebüchern Gebotenen fordern. Deshalb wurde das Hauptaugenmerk auf die modernen und modernsten Dichter gelegt, wobei man nur die aufnahm, die als Träger der Entwicklung gelten können, und auch diese nur wieder in charakteristischen, nach pädagogischen Gesichtspunkten ausgewählten Proben.

Digitized by Google

Das Inhaltsverzeichnis läßt die verständige Anlage des Ganzen erkennen. Soweit es anging, ist der literarhistorische Zusammenhang gewahrt, und zwar von Hölderlin und den Romantikern an bis auf Gustav Falke. Dabei ist den Dialektdichtern, Hebel, Groth und Stieler, ebenso ein Platz eingeräumt worden wie mehreren der sehr charakteristischen und doch wenig bekannten Gedichte von Grillparzer und anderen Österreichern. Daß einige Male die durch den Titel gesteckten Grenzen überschritten worden sind und sich ein Teil der großartigen Charakteristik Goethes aus Fr. Vischers drittem Teil des Faust, kurze Stücke aus Linggs Völkerwanderung, aus der Schlacht im Loener Bruch von der Droste-Hülshoff und den eigenartigen Wiener Elegien des greisen F. von Saar Aufnahme gefunden haben, kann dem Buch nur zur Empfehlung gereichen.

Bei der Behandlung der einzelnen Dichter wollen wir das künstlerische Prinzip nicht unerwähnt lassen, das die Anordnung bestimmt hat. Überall da, wo es das Material zuließ, ist der Versuch gemacht worden, durch das Dargebotene auch ein Bild der Dichterpersönlichkeit zu geben. So steht bei Eichendorff die „Wünschelrute" als für den Dichter am bezeichnendsten voran, worauf der „wandernde Dichter" folgt. Bei Freiligrath werden wir durch „das Gesicht des Reisenden" gleich von vornherein in das phantastisch ausländische Element eingeführt, das einen großen Teil seiner Dichtungen kennzeichnet. Im „Prinz Eugen" wird diese Stimmung geschickt auf deutschen Boden gezogen. Rückert ist ähnlich behandelt.

Bei weiterem Eindringen muß man die Sorgfalt anerkennen, mit der die Herausgeber bei der Textrevision verfahren sind. Überall ist auf die Originalausgabe zurückgegangen und dadurch so mancher Fehler vermieden worden, der sich sonst durch die Ausgaben schleppte. Ein Vergleich von Dingelstedts „Am Grabe Chamissos" mit demselben Gedicht in der Echtermeyerschen Sammlung zeigt, daß letztere im Anfang von der Originalausgabe abweicht. Wesentlich anders nach der letzten Gesamtausgabe von Fontanes Werken gestaltet sich auch dessen Gedicht „Schloß Eger".

Zweifellos wird sich das Buch als brauchbar für die Schule erweisen; nicht nur als Ergänzung des Lesebuchs und für die Privatlektüre, der hiermit ein vortreffliches und übersichtliches Material geboten wird, sondern auch als Hilfsbuch für den deutschen Unterricht überhaupt, z. B. bei Besprechung von Aufsätzen oder bei der Lektüre von Dramen von Kleist, Grillparzer, Hebbel. Auch zu anderen Unterrichtsgebieten finden sich in der Auswahl reichliche Beziehungen. Man braucht daraufhin nur Schacks Gedicht „Die Athener in Syrakus" aufzuschlagen, wenn man an Euripides oder Thucydides anknüpfen will.

Eine weitere Anregung für Lehrer sowohl wie für Schüler



Digitized by Google

liegt in der patriotischen und religiösen Stimmung, von der das Ganze getragen ist. Besonders die Zeit, die die Sehnsucht nach dem neuen Deutschen Reiche ausdrückt, ist gut vertreten. Gedichte über Bismarck fehlen nicht, so eins von Fischer von 1849, zwei von Klaus Groth und Fontane über den jungen Bismarck. Und wenn man im Verzeichnis den Namen Liliencron liest, wird man nicht im Zweifel sein, daß hier auch der Krieg von 1870 sein lebhaftes Echo findet.

Das religiöse Moment hat seine Vertretung außer in Gerok auch in einer Reihe einzelner Gedichte, namentlich von Mörike, Storm und C. F. Meyer. Auch bei Nietzsche wollen wir es nicht unerwähnt lassen, der sich in den beiden hier gegebenen Beispielen poetisch und religiös von seiner besten Seite zeigt.

So sei denn das Buch für den Gebrauch in Schule und Haus angelegentlichst empfohlen.

Halle a. S. C. Steinweg.

---

1) M. Petschar, Empirismus, Sprachgefühl und Grammatik im altklassischen Unterricht. Klagenfurt 1903, K. Hanel. 34 S. gr. 8. 0,90 ℳ.

Der Verf. besitzt nicht bloß Unterrichtserfahrung, sondern hat ebenso gründliche pädagogische als philosophische Studien gemacht. Dementsprechend tragen seine Entscheidungen der vielseitigen Bedingtheit des sprachlichen Unterrichts vorsichtig Rechnung: er bemüht sich, die Bildungsschätze der Sprache zu heben, und ist ebenso darauf aus, der fremdsprachlichen Lektüre einen möglichst reichen Ertrag abzugewinnen. Das Erlernen der fremden Sprache und die Durcharbeitung des Gelesenen sollen zugleich Denkübungen in dieser fremden Sprache sein. In erster Linie denkt er dabei an das Lateinische. Es ist interessant zu sehen, wie schnell eine pädagogische Theorie in unserer eiligen Zeit an eine andere die Herrschaft abtritt. Lautlos fiel der lateinische Aufsatz in der Konferenz, die den vorletzten Lehrplänen vorausging, ohne daß von den zur Beratung versammelten Stimmführern der Pädagogik auch nur einer etwas zu seinen Gunsten angeführt hätte. Wer damals das Lateinsprechen, das Lateinschreiben zu empfehlen wagte, galt als ein Zurückgebliebener, und mit dem lateinischen Aufsatz glaubte man ein längst erstarrtes und nie mehr zu belebendes Stück mittelalterlicher Schulübung endlich entfernt zu haben. Nachdem man die Schüler so lange mit Worten geplagt hatte, sollten nunmehr die Sachen zur Geltung kommen. All Leid, hoffte man, würde nun ein Ende haben, und die Unterrichtsfrüchte würden nun in größter Fülle und schönster Qualität hervorsprießen. Und jetzt? Man fängt wieder an zu gestehen, daß es doch ein unvollkommener, ja ein in falscher Richtung sich bewegender Sprachunterricht ist, der auf den mündlichen und schriftlichen Gebrauch der zu lernenden

Digitized by Google

Sprache verzichtet. Ja es werden Stimmen laut, daß man mit solchen Übungen nicht erst bis Prima warten, vielmehr schon auf der untersten Stufe damit beginnen müsse. So auch der Verf. dieser Abhandlung. Aus dem Wesen der Sprache vorsichtig immer Weiteres erschließend, gelangt er zu dem Resultat, daß an die Stelle der empfohlenen schriftlichen argumenta geradezu freie schriftliche Schulaufsätze treten müßten, welche anfangs eine zusammenhängende Reproduktion des Gelesenen bieten und später zu richtigen selbständigen lateinischen Aufsätzen in näherem oder entfernterem Anschluß an die Lektüre auswachsen sollten. Um dahin die Schüler gelangen zu lassen, sagt er, müsse der Lehrer selbsttätig vorangehen und das Gelesene in gutem Latein rekapitulieren oder in freiem Vortrage weiterentwickeln können. Dabei fordert er eine richtige chrestomathische Auswahl des zu Lesenden. Das sind heilsam aufrüttelnde Gedanken. Der Verf. knüpft oft an die vortrefflichen österreichischen Instruktionen zum Lehrplan an, immer alles bekämpfend, was den Unterricht zu mechanisieren droht; aber seine Erwägungen haben auch für unsere Verhältnisse Gültigkeit.

2) J. Keyzlar, Theorie des Übersetzens aus dem Griechischen, zugleich Grundzüge einer griechisch-deutschen Stilistik für Gymnasien. Wien 1903, E. Kainz & R. Liebhart. 41 S. gr. 8.

Der Verf. will eine Lücke der Schulliteratur ausfüllen. Für das Lateinische, sagt er, gebe es eine Menge stilistischer Handbücher, für das Griechische aber gebe es nichts Derartiges. Freilich findet er, daß auch die lateinischen Stilistiken nur das Übersetzen aus dem Deutschen ins Auge fassen. Die Hauptaufgabe aber, die das Gymnasium in den beiden klassischen Sprachen zu erfüllen habe, nämlich das Übersetzen aus der antiken Sprache in die moderne, weise in erster Linie auf stilistische Handbücher hin, die den umgekehrten Weg einschlügen, also auf eine lateinische, bezw. griechisch-deutsche Stilistik. Man kann ihm antworten, daß es für diesen umgekehrten Weg keines Buches wesentlich anderer Art bedarf. Nägelsbach nimmt ja auch ebensooft das Lateinische wie das Deutsche zum Ausgangspunkt seiner Betrachtung, wenn er nach einer passenden Wiedergabe mit den Mitteln der andern Sprache sucht. Wie dem aber auch sei, die vorliegende Arbeit ist sehr verdienstlich und bietet auf engem Raume des Interessanten sehr viel. Alles verrät den erfahrenen Lehrer, der in den griechischen Schriftstellern ganz zu Hause ist. Er wartet mit einer unerschöpflichen Fülle sprechender Beispiele auf und weiß, trotz der großen Knappheit der Darstellung, diese Stoffmasse zu durchgeistigen. Die Schrift verdient in hohem Grade die Beachtung der Lehrer des Griechischen.

Gr.-Lichterfelde b. Berlin. O. Weißenfels.

Digitized by Google

**Erich Lindskog, In tropos scriptorum Latinorum studia. Commentatio academica. Upsala 1903. 64 S. gr. 8.**

Nicht alle Tropen hat L. in der vorliegenden Schrift behandelt, sondern nur die Synekdoche und die Metonymie, und was er uns über diese bietet, ist nur eine Vorarbeit, der allgemeine Teil einer später folgenden speziellen Untersuchung über die Tropen eines einzelnen römischen Dichters. Doch auch in dieser Beschränkung ist die Arbeit wertvoll; denn der Verfasser hat mit großer Sachkenntnis und Belesenheit den einschlägigen Stoff behandelt, die Grenzen zwischen den beiden Tropen festgestellt, ihre verschiedenen Erscheinungsformen besprochen und nach verschiedenen Gesichtspunkten geordnet. Dabei verfährt er mit kritischem Scharfblick und weist daher nicht selten irrige Ansichten anderer Gelehrter zurück. Aus alledem ergibt sich, daß die Schrift von denen, die über die Tropen der lateinischen Sprache künftighin zu schreiben gedenken, berücksichtigt zu werden verdient.

Damit soll nicht gesagt sein, daß sie in keiner Weise verbesserungsbedürftig wäre; vielmehr habe ich für eine etwaige zweite Auflage verschiedene Wünsche. Zunächst würde ich es gern sehen, wenn überall die ältesten Belege für den betreffenden Tropus aus der römischen Literatur geboten und auch die analogen Erscheinungen der griechischen Sprache mehr herangezogen würden. So konnte *tectum* = domus aus Plautus (in tectum recipere) und Ennius (fr.: caelata lacuata tecta = Palast) S. 16 erwähnt werden, und bei *puppis* und *carina* = navis war hervorzuheben, daß dem Griechischen diese im Latein so häufige Synekdoche so gut wie unbekannt ist, da weder *πρύμνα* noch *τρόπις* in dieser Weise verwendet werden.

Ferner lassen sich die Auseinandersetzungen an verschiedenen Stellen durch wichtige Zusätze anderer Art ergänzen. So wird S. 17 erwähnt, daß die Germanen nach Nächten gerechnet hätten (vgl. Tac. Germ. 11, 5), während dies nicht als spezifisch germanisch anzusehen ist, sondern als allgemein indogermanisch gelten kann. Denn nach Cäsar (BG. VI, 18) steht fest, daß die Galli spatia omnis temporis non numero dierum, sed noctium finiunt; ebenso ist im Zendavesta die Zählung nach Nächten durchgeführt und im Rigveda finden sich noch Stellen wie: „Laßt uns die alten Nächte (= Tage) und Herbste (= Jahre) feiern!“ Im Sanskrit bezeichnet daçarâtrá- (vgl. râtri, Nacht) einen Zeitraum von 10 Tagen, und niçaniçam (= Nacht für Nacht) bedeutet soviel wie täglich. Bekannt sind auch Ausdrücke wie mhd. siben nehte = 7 Tage, nhd. Weihnachten, Fastnacht, engl. fortnight; bedeutsam dürfte ferner sein, daß bei Homer so oft die Nacht an erster Stelle genannt wird in Verbindungen wie *νύκτας τε καὶ ἤματα* (vgl. auch Schrader, Lexikon der indogermanischen Altertumskunde S. 845). S. 20 konnte erwähnt werden, daß im späteren

Digitized by Google

Latein auca (= *avica von avis, Vogel) fast ausschließlich für die Gans gebraucht wird (vgl. it. oca, frz. oie, Gloss. Lab. p. 19a u. a.), wie ja auch im Deutschen *Korn* für Roggen und *Früchte* auf der Speisekarte für Obst gesetzt werden. S. 13 und 25 bot Friedländers Sittengeschichte Roms I 560 eine Reihe von trefflichen Beispielen für den Gebrauch Homerischer Personennamen als Appellativa in der römischen Litteratur, so Menelaus für den Ehemann z. B. bei Cicero ad Attic. I 18, 5, Penelope für die Gattin z. B. Martial 11, 7, 5: Penelopae licet esse tibi u. s. w. Auch konnte dabei auf die Verwendung von Feldherr- oder Herrscherbezeichnungen wie: Brennus, Pharao, Syennesis für die einzelnen, also gewissermaßen als Eigennamen hingewiesen werden. S. 39 sind instruktive Belege *μελίη*, Esche = Lanze, *τόξον* Eibe = Bogen, ahd. *linta*, Linde = Schild, *Asch* = Esche, S. 40 *Cognac* (benannt nach der gleichnamigen französischen Stadt), *Gaze* (benannt nach der Philisterstadt Gaza), *Tüll* (benannt nach der Stadt Tulle in Frankreich), *Barege* (benannt nach dem französischem Badeort Barèges) u. a. S. 57 war zu nennen *opprobrium* (bei Ovid vom Minotaurus), *furor* (der Wüterich bei Vergil Äneide I 348), *κάκ' ἐλέγχεα* (Schandbuben Il. *B* 235, *Ω* 260) und deutsche Ausdrücke wie das *lange Laster*, das *Scheusal* u. s. w.

Eisenberg S.-A. O. Weise.

---

Hugo Jurenka, Auswahl aus den römischen Lyrikern mit griechischen Parallelen, herausgegeben und erklärt. Leipzig 1903, B. G. Teubner. Textheft IV u. 68 S. 8. Kommentar 84 S. 8. Zusammen 1,60 *M*.

Diese Auswahl aus Catull, Tibull und Properz bildet den dritten Teil einer von österreichischen Philologen veranstalteten Sammlung, die unter dem zu weit gefaßten Titel „Meisterwerke der Griechen und Römer" — es handelt sich nämlich nur um Werke der Literatur, nicht der bildenden Kunst — seit kurzem bei Teubner erscheint und fortgesetzt werden soll. Bei der ersten Durchsicht der beiden Hefte konnte ich mir nicht darüber klar werden, an welche Leser der Herausgeber eigentlich gedacht hat. Nachher ersah ich aus der Ankündigung auf dem Umschlag, daß, nachdem auch die österreichische Unterrichtsverwaltung in jüngster Zeit dem Betriebe der privaten Lektüre auf den Gymnasien ihr besonderes Augenmerk zugewendet hat, die Herausgeber der Freiheit des Schülers in der Wahl der privatim zu lesenden poetischen und prosaischen Werke haben entgegenkommen wollen, „weil bisher für die Privatlektüre berechnete Kommentare noch immer fehlen oder nur in dürftigster, keinen Spielraum gewährender Anzahl vorhanden sind". Zugleich hoffen sie „angehenden Philologen sowie Freunden des klassischen Altertums, zunächst zu Zwecken privater Lektüre, verläßliche, nach gemeinsam vereinbarten Grundsätzen verfaßte und die neuesten Fortschritte der

Digitized by Google

philologischen Forschung vertretende Texte und Kommentare griechischer und lateinischer, von der Gymnasiallektüre selten oder gar nicht berücksichtigter Meisterwerke darzubieten". Für die bis jetzt erschienenen Hefte — außer den römischen Lyrikern sind es die Perser des Äschylos, der Panegyrikus des Isokrates, Lysias' Rede gegen Eratosthenes — fehlen aber solche Ausgaben und Kommentare durchaus nicht, auch nicht in dem reichhaltigen altphilologischen Verlagsverzeichnis der Firma B. G. Teubner, z. B. die treffliche Ausgabe der Perser von Teuffel, die Eratosthenesrede von Frohberger. Mag in dem auf der Bonitzschen Reform beruhenden österreichischen Gymnasium mit seiner Verkürzung auf 8 Schuljahre der Kanon der Klassenlektüre etwas mehr eingeschränkt sein, auf deutschen Gelehrtenschulen werden die genannten Werke immer noch nicht selten in der Klasse gelesen. Danach kann nicht anerkannt werden, daß das neue Unternehmen einem dringenden Bedürfnisse entgegenkommt; auch für Österreich nicht, dessen Mittelschulen die bekannten Sammlungen von Teubner, Weidmann, Velhagen und Klasing, Freytag-Tempsky u. a. ebenso zu Gebote stehen wie den unsrigen.

Etwas Neues bringen nun die „Römischen Lyriker" doch, nämlich die einigen lateinischen Gedichten vorangestellten griechischen Parallelen, d. h. Bruchstücke aus Alkaios, Sappho, Bakchylides, Mimnermos, Theognis, Pindaros, Alkman, den Anakreontika, Solon. Diese, zum Teil nur als Fragmente überliefert und schon deshalb wenig für die Privatlektüre von Anfängern geeignet, sind aber meistens gar keine Parallelen. Ich wenigstens würde die bekannte von Catull (Carm. 51) übersetzte Sapphische Ode nicht so, sondern das Original nennen. Auch das Epithalamium ist aus Sappho übersetzt. Bei anderen Stücken vermisse ich die innere Beziehung; z. B. das Fragment 18 des Bakchylides (Text S. 26) paßt nicht zu der nachfolgenden Elegie des Tibull (I 7), auch nicht zu V. 37 ff. Einigermaßen stimmt Bacch. fr. 28 (S. 19) zu Tib. I 1, und eine Beziehung läßt sich finden zwischen fragm. 4 und Tib. I 10. Aber was sollen die Bruchstücke aus Mimnermos bedeuten? Die triviale Wahrheit, daß die Jugend die Zeit der Liebe und Freude ist, hat tausendfach in allen Literaturen Ausdruck gefunden von dem biblischen „Freue dich, Jüngling, deiner Jugend" an bis zum „Freut euch des Lebens". Jurenka hat sich offenbar durch seine Beschäftigung mit griechischer Lyrik — er hat 1898 den Bakchylides mit Übersetzung und Kommentar herausgegeben — zu diesen Beigaben verleiten lassen, die entweder überflüssig sind oder viel reichlicher hätten ausfallen müssen. Wie sehr die Römer von den Griechen abhängig sind, wird der reifere Gymnasialschüler ohnehin wissen. Dem angehenden Philologen aber wird damit zu wenig geboten, der wird lieber gleich zu Bergk oder Crusius oder wenigstens Stoll, Buchholtz, Biese und ähnlichen Anthologien greifen. Ein störender

Digitized by Google

Zug von Gelehrttuerei kommt übrigens durch das gewählte Verfahren in die Ausgabe, besonders durch die Einfügung zweier Bruchstücke aus Sappho und eines aus Bakchylides nach den neueren und neuesten Funden. Diese Fragmentenliteratur muß natürlich den Berufsphilologen aufs höchste interessieren, ohne Zweifel auch einige andere Liebhaber und Kenner des Altertums. Ob aber bei der weitgehenden Textzerrüttung auch einen Gymnasiasten, der vor allen Dingen etwas Ganzes, Abgerundetes beansprucht? Auf die griechischen Parallelen paßt also das Wort „zum Leben zu wenig, zum Sterben zu viel".

Über die Auswahl, die das Textheft bringt, läßt sich nicht viel sagen, weil dabei der subjektive Geschmack mitspricht. Von Catull werden 15 meist kürzere Gedichte (nur Nr. 12 = Carm. 62 ist länger) gegeben. Ich würde anders gewählt haben, und das ergreifendste Gedicht Catulls, die aus tiefstem Seelenschmerze kommende Klage Carm. 76 hätte nicht fehlen dürfen. Von Tibull sind aufgenommen I 1. 3. 7. 10; die gleichfalls zum eisernen Bestande unserer Schulausgaben gehörende 1. Elegie des 2. Buches (*Ambarvalia*) fehlt, dagegen sind gegeben II 3 und 5 und aus dem 4. Buche als tibullisch 13, als incerti poetae 2. 4—6 und als Sulpiciae epistolia 7 (S. 44 steht IV 8) —12. Aus Properz finden wir I 6. 17. 18; II 10. 26. 28b. 31; III 1. 5. 9. 11. 21; IV 6. Bei diesem Dichter scheint mir die getroffene Auswahl am wenigsten geeignet, eine zutreffende Anschauung von seiner Eigenart zu vermitteln.

Zugrunde gelegt ist der Text von Lucian Müller, wogegen ich nichts einwenden will, obgleich ich gestehe, daß meine Hochachtung vor ihm als Textkritiker durch meine Beschäftigung mit den in Rede stehenden Dichtern nicht gewachsen ist, weil er geneigt ist, an alter Überlieferung voreilig zu ändern, wo sich bei näherem Zusehen eine ausreichende Deutung findet. Weil die wenigen Abweichungen von L. Müller vor dem Texte verzeichnet sind, mache ich auf einige dort nicht vermerkte Auslassungen und Änderungen aufmerksam. In Catull 12 (c. 62) fehlen hinter V. 33 einige Verse. Bei Tibull I 1 ist die Ordnung des textus receptus wiederhergestellt, hierbei sind V. 46 und 47 ausgelassen, desgleichen in I 3 V. 25 und 26, in IV 13 die beiden Anfangsverse, in IV 6 die Verse 11 und 12. Bei Properz fehlen in III 21 die Verse 6 und 7. Bei einigen dieser Auslassungen könnte man auf die Vermutung kommen, daß sie eine *purgatio in usum Delphini* seien, wenn nicht andere ähnliche Stellen stehen geblieben wären. Auch in der Zählung der Properzischen Bücher, die mir Rothstein II 343—346 endgültig zugunsten der Vierzahl erledigt zu haben scheint, weicht Jurenka von dem an der Lachmannschen Zählung festhaltenden L. Müller ab. In den griechischen Texten schließt er sich an die Ausgabe der griechischen Lyriker von O. Crusius an, bei Bakchylides an Blaß, 2. Ausgabe;

Digitized by Google

mir steht augenblicklich nur dessen 1. Ausgabe zur Verfügung, so daß ich nicht feststellen kann, ob die den Sinn wesentlich verändernde Lesart S. 60 bei Bakchylides fr. X 29 ff. (in der 1. Ausg. IX 35—48) *παισὶ* statt *πάσι* von Blaß, der sie in der 1. Ausgabe entschieden ablehnt, oder vom Herausgeber herrührt. Dieser hat überhaupt bei der Beschaffenheit der Texte mehrfach Änderungen und Ergänzungen versuchen müssen, deren Rechtfertigung vor ein anderes Forum gehört. Einen Punkt möchte ich hier noch erwähnen, der freilich nicht Jurenka allein angeht, das ist die übermäßige Verwendung des Kolons. Diese hatte wohl ihren Höhepunkt bei Lachmann erreicht, der fast kein anderes Satzzeichen gekannt hat. Das Verfahren ist bequem, aber in den meisten Fällen wäre ein Semikolon (auch vor *nam, namque* u. s. w.) oder ein Komma besser am Platz.

Als in das Gebiet der Druckfehler gehörende Versehen sind mir folgende aufgefallen: S. 7 zu 14, 14 Ausfall von *die*; S. 11 zu Sappho fr. 1, 20 *ἀθικήει* st. *ἀδικήει*; S. 21 u. 22 ist die Verszählung in Unordnung geraten (auch im Kommentar); S. 56 V. 17 *substrahit* st. *subtrahit*; S. 66 V. 16 *actia* st. *Actia*.

Der Kommentar gibt zu jedem Dichter eine skizzenhaft gehaltene lebensgeschichtliche Einleitung, zu den Griechen kürzere Vorbemerkungen. Bei der Erklärung hat sich der Herausgeber stets auf eine einzige Auslegung beschränkt. Zweckmäßiger und lehrreicher erscheint es mir, bei den vielen Stellen, welche verschiedene Auffassungen zulassen, für die sich zu entscheiden manchmal schwer genug ist, zwar eine bestimmte Auslegung voranzustellen, aber darauf hinzuweisen, daß der Zusammenhang auch anders verstanden werden kann. An Jurenkas Texterklärung, die von Eindringen in den Stoff zeugt, schließe ich nun einige Bemerkungen an, für die ich aber keine Unfehlbarkeit beanspruche.

Catullus. S. 2: 1, 8 die Auffassung *quidquid hoc libelli est et qualecumque est* ist ungenau; *qualecumque* ist Attribut, *quidquid* Prädikat zu *hoc libelli*. — S. 3: 3, 6 „nach rückwärts" ist mißverständlich. — 3, 8 mit *horridam* wird Thrazien nicht als stürmisch, sondern als wegen der schaurigen Kälte abstoßend, unwirtlich bezeichnet. Zu diesem Gedichte besitzen wir übrigens eine wirkliche Parallele, Vergils ergötzliche Parodie auf den *mulio*, was Erwähnung verdient hätte. — S. 6: 4, 1 die zu *omnibus* gegebene Erklärung erscheint mir richtiger als Rieses Auffassung der Stelle. — S. 7: 5, 14 *totum* gehört zunächst zu *te*; übersetze „ganz zur Nase" st. „zu einer einzigen Nase". — 6 Vorbem. „Päckchen", richtiger „einige Bände". — S. 8: 6, 16 in der Übersetzung von *non sic abibit* ist „nur" zu tilgen. — 7 Einl. die amtliche italienische Schreibung von Sermione ist jetzt Sirmione. — S. 9: 7, 3 *uterque Neptunus* wird als „das Ost- und Westmeer" erklärt, st. Meer und Landsee. — 8, 11 der Unterschied zwischen *variae* und

Digitized by Google

*diversae* ist aus dem Wortlaut (verschiedene und voneinander getrennte Wege) nicht zu erkennen. — S. 10: 9 Vorbem. daß über dieses Gedicht (c. 49) eine noch immer nicht gehobene Meinungsverschiedenheit besteht, hätte gesagt werden müssen. Die Tatsache des Streites allein widerlegt das angeführte Urteil von D. Strauß („ein unübertreffliches Muster eines praktischen Billets"). — S. 11: Sappho fr. 2 daß die Dichterin den Mann um solchen Besitz beneidet, ergibt sich aus dem Texte nicht. — S. 14: 11 lies freie st. wörtliche Übersetzung. — S. 17: 12, 14 mit der prosodischen Angabe über *Hymen* und *Hymenaee* verhält es sich umgekehrt. — S. 20: 13, 8 *obterit* ist nicht einfach „zerreibt, sondern „unter sich verwesen läßt". — 13, 20 *procurrit* nicht „ans Licht tritt", sondern „sich vordrängt". — 13, 21 *excutitur* ist nicht einfach = *excidit*; der Apfel wird durch die heftige Bewegung herausgeschleudert. — S. 21: 15, 1 *inferiae* ist die Totenfeier, Opfer und Spende (*χοαί*), nicht die Totenstätte. — 15 7 *interea* wohl = *autem*; die Erklärung „bis wir uns drüben wiedersehen" ist modern gedacht.

Tibullus. S. 24: Mimn. fr. 1, 2 „*ταῦτα* in freier Beziehung auf *χρυσῆς Ἀφροδίτης*"; bezieht es sich nicht vielmehr auf das im Text ausgelassene *κρυπταδίη φιλότης καὶ μείλιχα δῶρα καὶ εὐνή*? — Theogn. 2 die zu *ὄφρα* mit Konjunktiv angezogene Homerstelle paßt nicht hierher; sicher dagegen Text S. 19 *ἐπέλθῃ*. — Tib. 1, 3 der Konjunktiv nach *quem* ist nicht konsekutiv, sondern erklärt sich aus der Abhängigkeit vom Wunschsatze; vgl. V. 16. — S. 28: von V. 53 an ist die Erklärung etwas spärlich ausgefallen. — V. 78 ist nicht die Losreißung von der Geliebten, sondern die Losreißung der Geliebten vom Dichter gemeint. — S. 30: 3, 16 *intonsos* bezeichnet nicht die Wildheit, sondern das Fremdländische. In den darauf folgenden 10 bis 20 Versen findet sich noch manches für den nicht eingeweihten Leser Erklärungsbedürftige. — 3, 36 *incultis* entweder = *squalidis* (*ex musti aspersione*) oder = *incultorum*. — S. 32: 6, 9. 10 die mythologische Anspielung verlangt eine Erklärung; desgl. V. 27 und 28 (dagegen ist die Bemerkung zu 30 entbehrlich), vielleicht auch V. 35. 36, 46. 47, 59. 60. — S. 35: 6, 77 *saucius* „ins Herz getroffen". — S. 36: 7, 12 *deficietque Venus* ist dem Sinne nach ungefähr richtig, dem Wortlaut nach ungenau erklärt; *Venus licet mittat, deficiet*, selbst wenn sie eine Schöne vom Himmel schickt, wird sie versagen, d. h. mit ihrer Macht nichts ausrichten. — S. 43: daß das Gedichtchen Nr. 3 kein wirklicher Brief an Cerinthus ist, geht nicht daraus hervor, daß von Cerinth in der 3. Person gesprochen wird. — S. 44: 4, 9 bei *compones* ist nicht *omnia*, sondern *nos*, die beiden Liebenden, zu ergänzen; der Ausdruck ist dem Gladiatorenwesen entlehnt. — S. 44: 6, 6 die von Jurenka vorgeschlagene Verbesserung *moneto* st. *propinque* in dem jedenfalls verdorbenen Verse scheitert meiner

Digitized by Google

Ansicht nach an der Unmöglichkeit, *tempestivae* vom Standpunkte des Messalla aus zu verstehen. — S. 45: 7, 1 *sublatum* nicht „ausgetilgt", sondern „entfernt, weggenommen" (mir eine Last); *iter* im Sinne von *metum itineris* (vgl. *eximere metum*). Die Erklärung „unerwartet naht dem Geliebten der Tag in dieser Gestalt, daß ihn nämlich Sulpicia dennoch in Rom mitbegehen darf", ist mir nicht recht verständlich. Sie erwartet und weiß, daß der Geliebte sich freuen wird, ihren Geburtstag mit ihr in ihrem Kreise (*omnibus nobis*) zu feiern, weil sie in Rom bleibt und nicht nach Arretium zu reisen braucht. — 8, 1 *securus* „sicher", nicht „unbekümmert". Daß *gratum est* ironisch gemeint ist, verdient Hervorhebung.

Propertius. S. 48: 1, 17 die Auslegung von *osculaque opposito dicat sibi debita vento* „daß sie meine Küsse nur der Ungunst des Windes verdanke" erscheint wegen des vorausgehenden *deducta puppi* natürlicher und ungezwungener als Rothsteins Auffassung „Cynthia spricht von den Küssen, die ihr der ungetreue Dichter schuldig geblieben ist, zu dem ihr ins Gesicht blasenden Winde". — S. 49: 2, 11 *opponere* und die ganze schwierige Stelle ist nicht erklärt worden. — 2, 22 nicht die Urne mit den Gebeinen wird auf Rosen gebettet, sondern die Gebeine in der Urne. — 2, 27 *labens* wohl nur = einherfahrend. — S. 50: 3, 6 *das* kann nur dann mit „gibst an" übersetzt werden, wenn *flendi* auf Cynthia bezogen wird, während nach dem Zusammenhange die Tränen des Dichters gemeint sind; vgl. Theokr. Id. 2, 64 *νῦν δὴ μούνη ἐοῖσα πόθεν τὸν ἔρωτα δαχρύσω; ἐκ τίνος ἄρξωμαι;* — 3, 14 *venerit* ist nach Properzischem Sprachgebrauch Futurum II im Sinne eines nachdrücklichen Fut. I. — 3, 26 *argutus dolor* nicht „lauter", sondern „spitzfindiger" Schmerz, wie schon Broeckhuys (dolor ingeniose malus, qui maxima minima perscrutatus aliquid confingit, unde velit dolere) gedeutet hat; vgl. Ovid Am. 2, 7, 4 *eligis e multis, unde dolere velis.* Statt *facta* ist vielleicht *ficta* zu lesen; der Schmerz ist aufrichtig, aber seine Quelle beruht auf einer Täuschung. — S. 51: 3, 22 die Übersetzung von *vacent* ist unnötig frei. — S. 52: 6, 5 Apollostatue und Altar (*βωμὸς πρόναος*) befinden sich nach dem Zusammenhange im Vorhofe. — S. 54: 7, 29 *superant* ist natürlich absolut, aber wohl in dem Sinne von *superiores sunt* „die Oberhand haben" (es könnte auch bedeuten „darüber hinwegfahren"). — 7, 35 der Bootes ist ein besonderes Sternbild am nördlichen Himmel in der Nähe des Großen Bären, der hellste Stern darin der Arkturus. — S. 56: Anakr. 23, 9 nicht „tönte statt dessen von", sondern „tönte als Entgegnung, antwortete mit". — 8, 2 *campum dare* „zum Spielraum geben", nicht „herbeischaffen". *Haemonia* ist nicht nach dem Hämusgebirge genannt = *Thracia*, sondern nach *Αἵμων*, dem Vater des Thessalos = Thessalien; so auch S. 50 richtig von Jurenka erklärt. — S. 64: 10, 16 der

Digitized by Google

Akanthus ist ein bekanntes allgemein in der plastischen Kunst (z. B. an Säulen, nicht nur auf Bechern) verwendetes Ornament. — S. 65: 10, 16 die Ergänzung *a morte* ist zu stark, besser *ab oblivione*. — 10, 17 ein Gräzismus *est quibus*, der etwas ganz anderes wäre als das angezogene Horazische *sunt quos*, läßt sich sonst im Lateinischen schwerlich nachweisen; wahrscheinlich ist *concurrunt* st. *concurrit* zu lesen und *est* mit *palma* zu verbinden. — S. 69: 11, 21 die Angabe, daß Babylon erst 358 v. Chr. von den Persern erobert wurde, beruht wohl auf einem Druckfehler; die Stadt wurde schon von Cyrus eingenommen, — S. 70: 11, 37 *spectavi* nicht im Geiste, sondern mit leiblichen Augen, nämlich im Triumphzuge des Augustus, in dem nach Dio und Plutarch ein Bild der Kleopatra in Lebensgröße mitgeführt wurde. — 11, 66 *capta* das auffallende Femininum wäre eher hervorzuheben gewesen, als daß es Vokativ ist. — S. 72: 11, 67 Leukas war längst (seit der Besiedelung durch die Korinther) keine Halbinsel mehr. — 12, 8 (die Verszahl fehlt) die Bemerkung, daß *oculis* und *animo* Ablative *limitationis* und durch „mit" zu übersetzen sind, ist unverständlich. Wenn *Cynthia*, wie es nach der Interpunktion offenbar geschieht, hier mit Rothstein als Vokativ gefaßt wird, so ergibt sich *ab oculis, ab animo*, etwa *quantum amor mutatis terris procul ab oculis ibit, tam procul ab animo ibit*, also „aus den Augen, aus dem Sinn". — 12, 10 statt „Tage" setze „Reihenfolge". — S. 73: 12, 22 (dafür verdruckt 12) bei den *bracchia longa* war anzumerken, daß sie damals längst in Trümmern lagen oder abgetragen waren. — 12, 26 *Menandre* ist Vokativ zu der bei Ovid Am. 1, 15, 18 stehenden Nominativform *Menandros*. Zu dieser Stelle (Prop. III 21, 25—30) möchte ich mir eine längere Bemerkung erlauben. Durch die Änderung von *vel* in *aut* V. 25 ist eine Properzische Feinheit in der Abstufung der Gedanken verloren gegangen. Natürlich wäre eine Disjunktion *vel-aut* unstatthaft, eine solche liegt aber gar nicht vor; *vel* bezeichnet das Höhere, Schwerere, zu dem sich Properz vielleicht aufschwingen wird; *aut* ist = *aut saltem*, wie nachher *aut certe*. In die Geisteswelt Platons sich einarbeiten ist schwerer als das Studium Epikurs, am wenigsten mühsam die genießende Betrachtung der Kunstwerke. Wenn wir auch an der Wiederholung desselben Ausdrucks bei Properz keinen Anstoß zu nehmen brauchen (25 *studiis*, 27 *studium*), so verdient doch aus einem anderen Grunde die Änderung von *studiis Platonis* in *spatiis* Beachtung, weil sie nämlich besser zu *hortis Epicuri* paßt als das farblose *studiis*. Wie die Anhänger Epikurs *οἱ ἐκ τοῦ κήπου* hießen, so wandelten lehrend und lernend die Platoniker *ἐν εὐναίοις δρόμοισιν Ἀκαδήμου θεοῦ* (Eupolis); vgl. Cicero Orat. 4 *fateor me oratorem . . . ex Academiae spatiis exstitisse . . . in quibus Platonis primum impressa sunt vestigia*; de fin. 5, 5 *Academiae non sine causa nobilitata spatia*; vgl. auch Horaz Epist. 2, 2, 43 *inter silvas*

Digitized by Google

*Academi.* Mit *spatiis* (wie *silvis*) gegenüber *hortis* würde zugleich Platon als der Größere, Geistesweitere gekennzeichnet. — 12, 30 *tacito sinu* mit „den Busen beruhigend" zu übersetzen, ist bei der häufigen Verbindung der beiden Wörter in diesem Sinne völlig gerechtfertigt. Immerhin könnte die zum Studium und zur Sammlung einladende stille Ruhe des damaligen Athens gemeint sein, gleichwie es bei Horaz Epist. 2, 2, 81 heißt *vacuas Athenas.* — S. 74 (gedruckt ist 47): 13. 11 der Tempel des Palatinischen Apollo war von Augustus nicht zum Danke für Aktium gestiftet, vielmehr bereits im Jahre 36 v. Chr. begonnen worden. — S. 76: 13, 47 *alis* möchte ich trotz der angezogenen Homerstelle wegen *centenis* nicht von den Rudern, sondern von den Segeln verstehen. — 13, 52 *excutit* „schlägt aus der Hand", nicht „macht sinken". — 13, 72 hier stimmt zu der ganz richtigen Erklärung von *blanditiae rosae* nicht die Interpunktion im Text (Semikolon hinter *bl.*); ähnliche Doppellesart bei *terque lavet* im Text, *perque lavet* im Kommentar. — S. 78: 13, 82 Jurenka deutet mit Rothstein die *pueri* auf die beiden adoptierten Enkel des Augustus, die Söhne Agrippas, und Rothstein hat mit gewohntem Scharfsinn darauf hingewiesen, daß die Adoption im Jahre 17 erfolgt ist, Properz also an dieses Familienereignis des Kaisers habe erinnern wollen. Wenn nun auch, wie Jurenka mit Rothstein ganz richtig nebenbei bemerkt, Gaius Caesar wirklich später einen Krieg gegen die Parther geführt hat, so liegt es meiner Ansicht nach doch näher, an Drusus und Tiberius zu denken. J. und R. wollen ja dem Dichter nicht den prophetischen Blick zutrauen, als habe er 16 v. Chr. ahnen können, daß Gaius im Jahre 2 n. Chr. in Armenien kämpfte und an der dort erhaltenen Wunde im Jahre 4 starb. Drusus und Tiberius dagegen standen damals im Vordergrund und waren an kriegerischen Unternehmungen beteiligt; Tiberius war z. B. bei dem Zuge nach dem Orient im Jahre 20 hervorragend tätig gewesen.

Bei der dem Kommentare vorangestellten Liste von 13 lateinischen und 21 griechischen Vokabeln fragt man sich wieder, für wen eigentlich die Ausgabe bestimmt ist. Wer *argutare, lanea, lunare, praetrepidans, λαβή, πέρας, σιδαρόδετος, τρυφερός, φειδωλή* nicht weiß, wird auch viele andere Wörter nicht wissen und zum Wörterbuche greifen müssen. Es sind so viele derartige Ausdrücke im Kommentar erklärt oder übersetzt worden, daß auch diese wenigen Wörter dort hätten untergebracht werden können. Den Anhang über die Versmaße habe ich nicht näher geprüft, auf S. 83 ist mir jedoch aufgefallen, daß das bei Bakchylides 25 ff. (IX 35 ff. bei Blaß, 1. Ausg.) angegebene Versmaß nicht mit dem Texte zusammenstimmt. Sprachliche Ungenauigkeiten finden sich vereinzelt im Kommentarheft, so S. 6 auf einen Papyrusfetzen gefunden; S. 20 der Austriazismus „der armen Liebenden, die daran, d. i. an den Apfel gänzlich, (in den Tod)

Digitized by Google

vergessen hatte“ (in der Heimat Jurenkas konstruiert man auch „vergessen auf etwas“); S. 46 er war übersiedelt; S. 56 wenn sie ihn (den Fluß) übersetzt hätten; S. 62 Jahr ums Jahr; S. 78 am Sieg (dem Nebenfluß des Rheins) st. an der Sieg.

Wenn nun auch Jurenkas Arbeit in vielen Einzelheiten verbesserungsbedürftig ist und ich sie ihrer ganzen Anlage nach für Schüler nicht geeignet finden kann, so will ich damit nicht leugnen, daß sich eine fleißige Hand darin zeigt und daß sie gebildeten Verehrern des klassischen Altertums, die sich der enthusiastischen Art des Herausgebers verwandt fühlen (deren Zahl aber sich jeder Schätzung entzieht), Dienste leisten kann. Studierende der Philologie werden besser zu anderen Hilfsmitteln greifen, die nicht alle so dürftig sind, wie die Mitarbeiter an den „Meisterwerken“ ihrer Ankündigung nach zu glauben scheinen.

Cöthen. Karl Feyerabend.

---

1) P. Wesener, Griechisches Elementarbuch. Dritter Teil: Syntax. Leipzig und Berlin 1903, B. G. Teubner. I u. 130 S. 8.

Da die neuen Lehrpläne mit Recht Übersetzungen in das Griechische auch für Prima vorschreiben, hat der Verf., dem Drängen der Anstalten nachgebend, an denen die drei ersten Teile seines Elementarbuches eingeführt sind, deutsche Stücke zur Einübung der Syntax herausgegeben. Er hat für jedes Kapitel der Grammatik zuerst Einzelsätze, dann zusammenhängende Stücke bestimmt. Der Inhalt der Stücke ist fesselnd, die Übersetzung wird dem Schüler nicht zu große Schwierigkeiten machen, und das ist nur zu billigen. Den Schluß bilden Metaphrasen aus dem 4. Buche der Anabasis.

Für eine Neubearbeitung möchte ich empfehlen, statt der Metaphrasen aus Xenophon lieber freie Aufgaben zu stellen, in denen zur Wiederholung zuerst die syntaktischen Regeln, nach Gruppen geordnet, zur Anwendung kommen und dann alle ohne Unterschied beachtet werden müssen.

Ein deutsch-griechisches Wörterverzeichnis erleichtert dem Schüler das Übersetzen.

2) E. Bruhn, Hilfsbuch für den griechischen Unterricht nach dem Frankfurter Lehrplan. 1. Teil: Übersetzungsstoff; 2. Teil: Wortkunde und Deutsch-Griechisches Wörterverzeichnis. Berlin 1903, Weidmannsche Buchhandlung. X u. 231 S. I u. 88 u. 56 S. 8. 4,40 *M*.

Das Unterrichtswerk von Bruhn ist für Gymnasien mit dem Frankfurter Lehrplan bestimmt; es bezeichnet einen Versuch, „nach einem kurzen propädeutischen Vorkursus schneller als bisher an einen Originalschriftsteller heranzukommen“, und wird seit Ostern 1903 am Goethe-Gymnasium in Frankfurt a. M. gebraucht. (Jahresber. des genannten Gymn. S. 21 und 25.)

Der Gedanke, mit der Lektüre der Anabasis früher, als es

Digitized by Google

gewöhnlich geschieht, zu beginnen, ist nicht neu. Gronau hat vor 10 Jahren in Schwetz, als er dort Direktor des Gymnasiums war, den Versuch gemacht, dem griechischen Anfangsunterricht die Anabasis zugrunde zu legen, und hat Nachfolger gefunden. Die Erfolge haben durchaus befriedigt. Deshalb haben die beiden Berichterstatter über das den Unterricht im Griechischen betreffende Thema auf der vorjährigen Versammlung der Direktoren Ost- und Westpreußens der Anwendung des Gronauschen Verfahrens weitere Ausdehnung gewünscht, machen aber die Genehmigung dazu von verschiedenen Voraussetzungen abhängig. Der Berichterstatter gibt seiner These folgende Fassung: „Der Anlehnung des Anfangsunterrichts an die Anabasislektüre sind keine Hindernisse in den Weg zu legen, wo ihre Erfolge hinter denen des sonst geübten Verfahrens nicht zurückbleiben". Der Mitberichterstatter sagt: „ . . . . ., wo ein geschickter Lehrer sich davon besondere Erfolge verspricht". (Verhdlg. der Dir.-Vers. von Ost- und Westpr. S. 87—90. 126.) Ob und in welcher Fassung die Versammlung diese Sätze angenommen hat, weiß ich nicht, da ich durch Krankheit verhindert gewesen bin, an den Beratungen teilzunehmen und die Berichte über den Gang und das Ergebnis der Verhandlungen noch nicht im Druck vorliegen. Meines Erachtens hat der Vorbehalt, mit dem die Genehmigung erteilt werden soll, keinen einwandfreien Ausdruck gefunden. So viel steht jedenfalls fest, daß Gronaus Weg gangbar ist. Dafür spricht auch das Verhalten des damaligen Provinzialschulrats, der seine Genehmigung zur Wiederholung des Versuchs versagt hätte, wenn er sich nicht persönlich von den Erfolgen überzeugt hätte. Daher berührt es sonderbar, daß Bruhn das Gronausche Verfahren kurzer Hand abtut, indem er die spöttische oder, wie er sie nennt, witzige Bemerkung darüber billigt. (Vorr. S. III.)

Neu ist an Bruhns Versuch nur, daß die Vorbereitung auf die Anabasislektüre in einem Vierteljahre erfolgen soll. Bisher hat sie am Goethe-Gymnasium anscheinend über $^3/_4$ Jahr gedauert. Diese Zeit bleibt hinter der Dauer der Vorbereitung an den anderen Gymnasien nur um $^1/_2$ Jahr zurück. An diesen stehen der Lektüre $4^1/_2$ Jahr, an den Reformgymnasien nur $3^1/_4$ zur Verfügung. Damit der Umfang der Lektüre infolge des späten Beginns des griechischen Unterrichts nicht zu sehr beschränkt werde, ist das Verlangen nach einer Abkürzung des vorbereitenden Kursus begreiflich. Aber auch bei dem bisherigen Verfahren steht am Goethe-Gymnasium der Umfang der Lektüre den Leistungen an den anderen Gymnasien nicht nach. Man vergleiche nur den Jahresbericht Ostern 1903, und jeder wird meinem Urteile zustimmen.

Die Durchnahme der Formenlehre wird auch nach Einführung des Bruhnschen Hilfsbuches ebensolange dauern wie vorher, d. h. bis gegen Ende des ersten Halbjahres der OII.

Digitized by Google

Bruhn hat aus dem grammatischen Lernstoff zweckmäßig das ausgewählt, was einen schnelleren Betrieb der Schriftstellerlektüre ermöglicht. In dem Vorkursus mit je 20 griechischen und deutschen Stücken werden die wichtigsten Erscheinungen der Deklination und Konjugation eingeübt und dem Schüler die unentbehrlichsten Vorkenntnisse der Syntax beigebracht. Dazu rechnet der Verf. mit Recht die 2., die 1. Deklination und die Konsonantenstämme der dritten, die Pronomina, die verba vocalia mit Ausnahme der auf *οω*, die verba muta mit den Zeiten und Modi außer Perfekt und Plusquamperfekt, also auch die 2. Aoriste des Akt. und Medium, von der Syntax die Regeln über die Stellung des Attributs und die irrealen Bedingungssätze. Wenn Konjunktiv und Optativ geübt werden sollen, stellt er an die Spitze der betreffenden Abschnitte Beispiele, aus denen die hauptsächlichsten Verwendungen dieser beiden Modi erkannt werden.

Der Lesestoff besteht zum größten Teil aus Einzelsätzen. Diese sind meist Schriftstellern entnommen und haben einen ältere Schüler fesselnden Inhalt.

An den Fleiß der Schüler werden nicht geringe Anforderungen gestellt, aber es kommen ja Schüler im Alter von 15 bis 16 Jahren in Betracht. Wenn man die große Zahl der im ersten Vierteljahr zu lernenden Vokabeln sich ansieht, kann man stutzig werden, ob diese Anforderungen die Kraft des Schülers nicht übersteigen, da irgend welche auf die Etymologie fußende Gedächtnisstützen dem Anfänger nicht gegeben werden können.

Die Vokabeln in den Lesestücken sowie die in den beiden ersten Büchern der Anabasis sind im zweiten Teile des Hilfsbuchs und zwar für jedes Stück und jedes Kapitel gesondert aufgeführt; die im grammatischen Unterricht noch nicht behandelten Verbalformen werden in der jedesmal verwandten Form einfach übersetzt. Für die deutschen Stücke ist ein alphabetisch geordnetes Wörterverzeichnis beigegeben.

Im Hauptkursus, dem umfangreichsten Abschnitte des Hilfsbuches, wird die Formenlehre beendet und wichtige Abschnitte aus der Syntax in dieser Reihenfolge: vom Infinitiv, Partizip, dem einfachen und zusammengesetzten Satze und die Kasuslehre in griechischen und deutschen Einzelsätzen geübt. Neben der grammatischen Unterweisung geht die Lektüre der beiden ersten Bücher der Anabasis einher.

Der Hauptkursus enthält je 16 Stücke mit griechischem und deutschem Übersetzungsstoff, entsprechend den 16 Kapiteln der beiden ersten Bücher der Anabasis. Für jedes Stück ist das grammatische Pensum aus Formenlehre und Syntax genau vorgeschrieben. Die griechischen Einzelsätze zur Einübung des jeweiligen grammatischen Pensums sind zum größten Teile der bisherigen Anabasislektüre entnommen, die entsprechenden deutschen Sätze sind freier gebildet; die Stücke enthalten einen um-



Digitized by Google

fangreichen Übersetzungsstoff, der sich hinsichtlich der Vokabeln an das betreffende Kapitel aus dem Xenophon anschließt, hinsichtlich des Inhalts der römischen Geschichte aus der Zeit der Republik und der Kaiser entnommen ist.

Dieses Pensum muß, wenn man den bisherigen Lehrplan im Griechischen zum Vergleich heranzieht, am Goethe-Gymnasium mit Schluß des ersten Halbjahres der O II erledigt sein, also in 1¼ Jahr. Dies ist wohl möglich. Der Rest des grammatischen Pensums fällt der U I zu. Für die beiden Primen enthält das Hilfsbuch umfangreichen Stoff zum Übersetzen ins Griechische, zunächst Stücke zur Einübung der bisher nicht behandelten Abschnitte aus der Satzlehre, dann freie Aufgaben in deutscher Sprache und zum Schluß aus Caesars de bello Gallico V 26—37.

Ein fortgesetztes Übersetzen ins Griechische erhöht die grammatische Sicherheit, und ich freue mich, daß meine hierüber in der Monatschrift für höhere Schulen II 640f. gemachten Bemerkungen in dem am Goethe-Gymnasium beobachteten Verfahren eine Bestätigung ihrer Berechtigung erhalten. Von diesem Hinübersetzen wird anscheinend an dem genannten Gymnasium ein ausgiebiger Gebrauch gemacht, unbeschadet der Schriftstellerlektüre; es darf daher nicht wundernehmen, daß bei der Entlassung der Abiturienten Ostern 1903 ein Abiturient eine griechische Rede *περὶ τῶν παρ' Ἕλλησιν εἰς τὸν Χριστιανικὸν τρόπον εἰρημένων* gehalten hat. Ich möchte aber doch davor warnen, diese Übungen auf die Spitze zu treiben, damit die Gegner des griechischen Unterrichts nicht daraus Anlaß nehmen, für die Beseitigung dieses Unterrichtsgegenstandes zu eifern. Besonders gilt dies von dem Vorschlage, lateinische Stücke ins Griechische zu übertragen. Zur Sicherung der grammatischen Kenntnisse für die Schriftstellerlektüre sind solche Übungen nicht notwendig; ein Vergleich zwischen lateinischer und griechischer Ausdrucksweise ist ja sehr belehrend, aber für die Erreichung der Ziele, die dem Unterricht in den alten Sprachen gesteckt sind, ohne Belang.

Für eine zweite Auflage des Hilfsbuches dürften folgende Ausstellungen eine Berücksichtigung verdienen.

Der Verf. liebt die Fremdwörter sehr. Wenn es sich um militärische Fachausdrücke handelt, kann man sie hingehen lassen. S. 116 Z. 11: in Gefechtsformation (*συντεταγμένος*), S. 127 Z. 14: in derselben Formation, Anab. I, 10, 9: *ἀναπτύσσειν τὸ κέρας* = eine Defensivflanke bilden (Teil II S. 73, Sp. 1). Man kann sich auch einverstanden erklären mit dem Worte Subsidienzahlung (*μισθοφορά* S. 154 Z. 31), vielleicht auch noch mit „wohldiszipliniert" (S. 166 Z. 6), wofür das Wörterbuch dem Schüler die Übersetzung vorenthält. Aber nicht zu billigen sind Ausdrücke wie „intrigieren", wenn es auch in dem amtlichen

Digitized by Google

Wörterverzeichnis S. 35 aufgeführt steht, S. 99 Z. 21, S. 113 Z. 5, S. 161 Z. 12, wo „auf Sturz, Untergang, Verderben sinnen" *ἐπιβουλεύειν* durchaus genügt, dezimieren S. 102 Z. 21, improvisiert S. 148 Z. 13 und ruinieren S. 103 Z. 15, das die Übersetzung von *λυμαίνεσθαι* ist und in der undeutschen Verbindung „ein Unternehmen ruinieren" gebraucht wird. Die Wendung „Respekt einflößen" (S. 166 Z. 8) konnte unbeschadet des Sinnes durch „Achtung einflößen" ersetzt werden.

Die Scheidung zwischen häufig vorkommenden und daher fest einzuprägenden Wörtern und zwischen selteneren und nur gelegentlich in einem Satze gebrauchten muß strenger durchgeführt werden. *τυφλός* ist im Wörterverzeichnis angegeben zu Stück XVIII 12 und zu XXII B, II 1; *σταλαγμός* zu IX 25 und fehlt bei XXII B, II 2; *λόγος* zu II 3 angegeben, aber nicht VIII 17. Die Übersetzung von Memme (S. 167 Z. 9) sucht der Schüler im Wörterbuch vergeblich.

S. 72 Z. 11 f. ist der aus Anab. I 9, 1 entnommene Satz verkürzt und dadurch schwer verständlich geworden.

Die neuere Rechtschreibung ist nicht immer befolgt.

Es findet sich S. IV Z. 24 giebt, S. 117 Z. 25 giebt, S. 122 Z. 11 zurückgiebst, Z. 26 giebst.

Folgende Druckfehler finden sich:

VII Z. 11 *ἀντιπαρασκεύσασθαι* für *ἀντιπαρασκευάσασθαι*, S. 35 Z. 31 *σκηνῶν* für *σκηνῶν*; S. 40 Z. 26 hat *πεισομαι* keinen Akzent, S. 45 Z. 11 *ελέσθαι* keinen Spiritus; S. 51 steht Z. 33—99 für 39, S. 52 Z. 30 *ἀνιαῶς* für *ἀνιαρῶς*, S. 57 Z. 18 *πολέμίους* mit zwei Akzenten; von manchen Wörtern sind die erste oder letzte Silbe mit dem Nebenwort verbunden, so S. 29 Z. 7, S. 39 Z. 12, S. 50 Z. 28, S. 62 Z. 18. — S. 1, 1 Stz. 4 *αὐτῷ*, im Wörterbuch steht dafür *αὐτοῦ* eins (seiner). S. 104 Z. 25 ist zweimal ist gedruckt.

Unerfindlich ist, warum in Stück XXXV B, I Stz. 21 der Satz aus der Anab. I 5, 9 in der Fassung angeführt wird: *συνιδεῖν ἢν τῷ προσέχοντι τὸν νοῦν τῇ βασιλέως ἀρχῇ πλήθει χώρας ἰσχυρὰ οὖσα* und Satz 67 in der richtigen Fassung: *συνιδεῖν ἢν βασιλέως ἀρχὴ πλήθει χώρας ἰσχυρὰ οὖσα.*

Bartenstein. Gotthold Sachse.

---

Campagne de 1809. Aus den „Mémoires" du Général Baron de Marbot. Mit 2 Plänen. Für den Schulgebrauch bearbeitet von P. Steinbach. Gotha 1903, Fr. A. Perthes. IX u. 127 S. 8. geb. 1,50 ℳ, Wörterbuch 0,30 ℳ.

Für die napoleonische Zeit hat sich nach den einseitig tendenziösen Gesamtdarstellungen Thiers' und Lanfreys eine bedeutsame Änderung vollzogen: infolge einer mehr und mehr durchgeführten Arbeitsteilung wissen wir jetzt einerseits über die diplomatische Geschichte des Kaiserreichs weit besser als früher



Digitized by Google

Bescheid, und andererseits hat sich das Bild von den Leistungen der Grande Armée und seines Führers durch Darstellungen, die sich zuweilen bis auf Kleinstes erstrecken, stark geklärt. Es ist zu wünschen, daß die französische Klassenlektüre unserer höheren Schulen hierin nicht hinter der Entwicklung zurückbleibt, damit sie nicht Altes unnötig lange mitschleppt. Besonders auch in der Auffassung Napoleons I. selbst hat sich in den letzten Jahrzehnten bei uns ebensowohl wie in Frankreich ein wesentlicher Umschwung vollzogen: kritikloses Anstaunen und kleinliches Herunterreißen sind zu Ende gegenüber Arbeiten wie denen Chuquets, Taines, Vandals, Yorks von Wartenburg u. a. m. Damit ist es aber immer schwerer geworden, die Frage, was wir über Napoleon lesen lassen sollen, zu beantworten. Schon das Hereinspielen der Revolution macht Schwierigkeiten, jetzt wo wir anfangen, selbst an Taines Forschungsweise trotz des glänzenden Endergebnisses Anstoß zu nehmen. Die politische Seite der Revolution hat durch Aulard eine derartig eingehende Behandlung erfahren, daß wohl kaum ein für die Prima verständlicher Auszug aus seinem Werke Fuß fassen wird. Die diplomatische Geschichte der napoleonischen Zeit bietet (z. B. in Vandals Alexandre et Napoléon oder in Sorels Werk) vieles Wertvolle, doch auch manches, was zu sehr nur im Bannkreis der diplomatischen Arbeitsstätten stecken geblieben ist. Die rein militärische Geschichte (wie z. B. Houssayes Waterloo) ist zu detailliert, und ein Auszug würde seiner Darstellung das Beste nehmen. So bleiben denn nur noch die vom Historiker mit Mißtrauen betrachteten Memoiren übrig. Gewiß, bei der Feststellung wichtiger diplomatischer oder politischer Vorkommnisse führen sie oft irre. Doch da, wo das Gesamtbild bereits in großen Zügen festliegt, rankt sich der Bericht eines Teilnehmers oft in recht sympathischen Linien um die lapidaren Züge des Geschehnisses. Das trifft besonders zu bei den Schilderungen Marbots, die in Frankreich eine große Popularität genießen und auch in Übersetzung bei uns verbreitet sind. Vor den Kriegserinnerungen, die wir sonst an unseren Schulen lesen lassen wie die Sarceys, d'Hérissons, Monods usw. haben sie den Vorzug voraus, daß sie uns mit einer Persönlichkeit bekannt machen, die wirklich am Kampfe teilgenommen hat und die dazu in einer Stellung war, wie sie für die Einsicht in größere Zusammenhänge nicht günstiger gedacht werden kann. Dieser Adjutant im Gefolge Lannes' und Masséna bringt nichts Politisches, nichts Diplomatisches, das sich so leicht selbst in der Erinnerung der Hauptbeteiligten entstellt und darum ausführlicher Erklärung bedarf. Nur das rein Militärische ist ihm von Wichtigkeit; die ganze Armee von Napoleon bis zum letzten Soldaten tritt uns hier entgegen. Es war kein glänzendes Siegen mehr wie 1805 und 1806, und Napoleons Genius ließ bei Regensburg und bei Wien mehrfach schon sichtbar nach: man könnte sogar den Feld-

Digitized by Google

zug von 1809 fast den ersten der Befreiungskriege nennen, und dieser Umstand wird vielleicht patriotisch Überempfindliche bei uns mit diesem für napoleonische Verhältnisse so schmeichelhaften Bericht aus dem feindlichen Lager befreunden, zumal wenn man bedenkt, daß auch jetzt schon die Feldzüge von 1809—1815 an unseren Schulen das meiste Interesse erregen. Wird es denn unsere Schüler nicht fesseln, wenn sie hier hören von dem Unterschied in der Bewaffnung der französischen und der österreichischen Kürassiere und von der Art der Aufklärung des Geländes vor den großen Reiterattacken? — wichtige Dinge, die der General Thoumas in seiner Geschichte der französischen Armee z. T. wörtlich unserem Schriftsteller entnommen hat. Zwar fehlen hier (wegen des verspäteten Eintreffens M.s auf dem Kriegsschauplatze) gerade Ausführungen über die Konzentration der Armee an der Donau, und auch über Berthiers Versuche einer Rückwärtsvereinigung der Streitkräfte zu Beginn des Feldzuges finden wir nichts; zwar bleiben auch die strategischen Verhältnisse bei Eggmühl nach seinem Berichte unklar, dafür bekommen wir aber nach der Schilderung einer fast abenteuerlich verwegenen Rekognoszierung bei Mölk ein gutes Bild von Aspern und von Wagram. Lannes' letzte Stunden wirken in diesem einfachen Berichte ebenso ergreifend, wie Michelets entgegengesetzte Darstellung bis jetzt gewirkt hat. Alles das tritt uns in einer Sprache entgegen, die frei ist von jeder Übertreibung der Erlebnisse, wo auch in den größten Augenblicken immer wieder die bescheidene Treue des echten Soldaten hervortritt, der über das, was er geleistet hat, nicht besondere Worte macht. Der Lehrer wird selten Gelegenheit haben, durch Kritik am Autor dem Schüler den Genuß zu trüben; leicht wird es ihm dagegen überall sein, die großen strategischen Zusammenhänge klarzustellen, zumal da sich der Bericht nirgends ins anekdotenhaft Kleinliche verliert. Die vorliegende Schulausgabe verdient alles Lob, da sie mit großer Sorgfalt hergestellt worden ist. Die beigegebenen Pläne sind vortrefflich. Ich bin überzeugt, diese Memoiren werden noch nach manchem Rekonstruktionsversuch der napoleonischen Zeit, und sollte er in noch so schöner Darstellung auftreten, ihre Leser finden; unsere Schüler, besonders die der Sekunda, werden sie jedenfalls gern lesen.

Pforta. Richard Schoeps.

1) Georg Webers Lehr- und Handbuch der Weltgeschichte. Einundzwanzigste Auflage. Unter Mitwirkung von Richard Friedrich, Ernst Lehmann, Franz Moldenhauer und Ernst Schwabe vollständig neu bearbeitet von Alfred Baldamus. Erster Band: Altertum. Leipzig 1902, Wilhelm Engelmann. XIII u. 610 S. gr. 8. 6 ℳ

Dem 2. Band der 21. Auflage des mittleren Weber ist der erste, das Altertum bis 395 behandelnde, von E. Schwabe unter redaktioneller Mitwirkung von E. Baldamus bearbeitete in

Digitized by Google

demselben Jahre gefolgt. Die Umarbeitung ist hier ebenso umfassend wie dort; denn von 271 Paragraphen sind nach Ausweis des Inhaltsverzeichnisses 121 gegenüber der 20. Auflage in wesentlichen Punkten neu, alle übrigen mit Ausnahme der neun, die der politischen Geschichte des Volkes Israel gewidmet sind, umgearbeitet. Auch sonst gilt, was in der Besprechung im 57. Bande dieser Zeitschrift S. 184 ff. von dem 2. Bande gerühmt werden konnte, auch von dem vorliegenden ersten. An Vorblicken und Rückblicken ist er freilich weniger reich, in der an und für sich viel durchsichtigeren alten Geschichte liegt dazu auch nicht in demselben Maße ein Bedürfnis vor. Aber an ansprechenden historischen Parallelen fehlt es nicht: so werden die Arkadier mit den Schweizern (S. 129), die dorische Wanderung mit der Völkerwanderung (S. 150), die Homöen in Sparta mit den Nobili und Peers (S. 262), das Kunstleben des vierten vorchristlichen mit dem des 19. Jahrhunderts (S. 282 f.), das Pergamum der Attaliden mit dem Florenz der Mediceer (S. 310), der Alexandrinismus mit dem Zeitalter Ludwigs XV. (S. 315), das Gesetz des Licinius und Sextius über das Gemeindeland mit der Abschaffung der Leibeigenschaft in den Staaten der Neuzeit (S. 369) verglichen u. s. w. Damit wird mehr gewonnen als mit Übertragung von modernen Benennungen auf antike Verhältnisse, die leicht eine schiefe Vorstellung erwecken; z. B. Anarchisten (S. 470), ultrakonservativ (S. 472), Jockeys (S. 555), Training (S. 562).

Für die Transskription der fremdsprachlichen, besonders der griechischen Namen bedingt sich die Vorrede (S. V f.) mit Berufung auf E. Meyers Geschichte des Altertums Prinzipienlosigkeit aus. Damit soll wohl nicht gerechtfertigt werden, sondern ist als ein Versehen zu betrachten, wenn es (S. 152) heißt: in den Peloponnes, während sonst das Wort, ebenso wie Chersones, weiblich gebraucht ist, was übrigens gesucht klingt angesichts der vielen Beispiele von Geschlechtswandel bei Übertragung von Fremdwörtern in das Deutsche. Viel eher wäre zu vermeiden gewesen den Kompromiß (S. 560) und das Prinzipat (S. 568) — S. 583 steht den Prinzipat. Keinenfalls ist es zu billigen, daß Prinzipienlosigkeit auch die Aussprachebezeichnung beherrscht. Verwendet werden dafür Akzente und die Zeichen für Kürze und Länge. Ob aber das zuletzt genannte Zeichen den Ton oder die Quantität bezeichnen soll, ist nicht durchweg klar. Bei Phálēron (S. 127) ist zweifellos das letztere der Fall; wenn also (S. 130) Stenykläros gedruckt ist, weiß man nicht, ob das Wort als Properispomenon oder als Proparoxytonon oder als Properispomenon ausgesprochen werden soll. Die häufige Bezeichnung der Kürze der vorletzten Silbe wie Energětes (S. 316) hat nur Berechtigung bei lateinischer Betonung der griechischen Namen, aber daneben erscheint Hemĕra (S. 134), Tagós (S. 127), Eláteia (S. 128). Ein Unding ist Kunăxa (S. 22

Digitized by Google

und 258); denn für die griechische Betonung ist die Quantität der vorletzten Silbe nicht maßgebend, für die lateinische ist sie falsch. Bei Philolaos, Archytas (S. 193) und vielen anderen Wörtern wird der Lateinlose die Aussprachehilfe vermissen. Unrichtig ist die Angabe der Quantität im Bedriācum (S. 327), Ambrōnen (S. 441), Cācīna (S. 532).

Entsprechend der Vorrede für das ganze Werk nennt auch der I. Band die Quellen der Darstellung in der Regel nicht, auch da nicht, wo Partieen wörtlich herübergenommen sind. Das ist hier häufiger geschehen, bisweilen auch, ohne daß es durch Anführungszeichen kundgegeben ist: das Urteil über Sprache und Chorlieder des Sophokles (S. 222) z. B. stammt aus Christ, Geschichte der griechischen Literatur, 2. Auflage, S. 201. Zwei Zitate aus Goethe sind ungenau: „Eile mit Weile! Das war selbst Kaiser Augustus' Devise" müßte es (S. 514) heißen, und (S. 470) „Alles was entsteht (nicht besteht) ist wert, daß es zugrunde geht"; damit aber hört das Wort des Mephisto auf, eine treffende Fassung des Grundsatzes der Katilinarier zu sein.

Die Verdeutschung der fremden Namen an vielen Stellen ist zu loben, aber Golgatha = Schädelstätte ohne Zusatz (S. 558) leistet einem weit verbreiteten Irrtum Vorschub, und Pontos Euxeinos wird S. 154 kurz hintereinander zweimal übersetzt, obgleich dies auch schon S. 17 geschehen ist. Im ganzen verdient die Sprache auch des vorliegenden Bandes durchaus Anerkennung; bei der Bedeutung aber, die der Sache zukommt in einem Buche, das Anspruch darauf erhebt, von Schülern benutzt und damit für ihre eigenen Stilübungen vorbildlich zu werden, will ich mit einigen Anstößen nicht zurückhalten. Überflüssige Wörter weise zu verschweigen, was bekanntlich den Meister des Stils zeigt, fände sich noch oft Gelegenheit; zum Beweise setze ich einige typische Beispiele her: „daß sie sich nicht begnügte, nur die Gebildeten zu einer neuen Weltauffassung zu bringen" (S. 246); „grenzte beinahe an das Unglaubliche" (S. 421); „daß beide Volksstämme sich in einer frühen Periode getrennt haben müssen, geht aus dem Charakter ihrer Sprachen hervor" (S. 5); Phokion, der durch einen siegreichen Vorstoß der Demokratie genötigt den Giftbecher trinken mußte" (S. 303); „sein Schicksal teilten noch" (S. 431); „Kronprätendenten als Bewerber um den erledigten Thron" (S. 283); „statt eines abgeschlagenen je zwei neue Häupter hervorwuchsen" (S. 140). Die undeutsche Wortstellung Subjekt, Partizip, Prädikat, z. B. „Athen, von den Bundesgenossen verlassen, mußte in die harten Friedensbedingungen willigen" (S. 297), ist sehr beliebt; sie läßt sich durch Vorstellung des Partizips leicht vermeiden. Lateinisch sind auch Ausdrücke wie: „wegen des den Menschen zugeführten Feuers" (S. 222), „seine Gattin Oktavia fand nach durchschnittenen Adern im überheißen Bade ihren Tod" (S. 538), und verwandt

Digitized by Google

damit ist der Satz: „dies war der Eber, nach dessen Erlegung ihm einst in der Jugend eine Druidin im fernen Belgien die Kaiserkrone geweissagt hatte" (S. 579). „Den er für näher dazu verpflichtet glaubte" (S. 173) ist ebenso ungebräuchlich wie: „hielt sich berechtigt" (S. 539) und „darum betrachtet der Inder das Leben auf Erden für eine Straf- und Prüfungszeit" (S. 36). Härten in der Anwendung des Relativpronomens zeigen Stellen wie: „er übersetzte die Odyssee ins Lateinische, ein Buch, das lange beim Unterricht gebraucht wurde" (S. 423), „die Zeit, die er früher in kräftigem Tatendrang verlebt und in dem er sich ausgelebt hatte" (S. 555) und „die Doppelschlacht, in deren erster" (S. 500). Nicht der König ist meist erblich, wie es S. 31 heißt, sondern die Königswürde, und dem Lysander hatte man nicht das Beiseiteschieben zugedacht (S. 245), sondern das Beiseitegeschobenwerden.

Eine Entscheidung über die augenblicklich wieder sehr lebhaft erörterte Frage nach dem Tertiärmenschen, die z. B. auch den 34. Deutschen Anthropologenkongreß in Worms beschäftigt hat, wird man von einem Lehr- und Handbuch der Weltgeschichte nicht erwarten, aber verlangen muß man, daß das Problem nicht verdunkelt wird. Das geschieht S. 1: „Wir finden ihn (den Menschen) erst während der sogenannten Tertiärzeit, genauer gesprochen in der wärmeren Zwischenperiode, die zwischen die beiden Eisperioden fiel (Interglacialzeit), in Deutschland und Frankreich". — „Die Kultur der interglacialen oder, wie man auch sagt, diluvialen (vorsintflutlichen) Menschen war die der älteren Steinzeit".

Es ist gewiß zu hoch gegriffen, wenn (S. 126) der Flächeninhalt des eigentlichen Griechenland, das sich südwärts an Illyrien und Makedonien anschließt, in seiner Gesamtheit auf 130 000 qkm angegeben wird, zumal die griechischen Inseln, die in dem folgenden § 57 behandelt werden, nicht einbegriffen zu sein scheinen. Lolling, Hellenische Landeskunde und Topographie S. 114, berechnet die Größe Griechenlands mit Thessalien und Epirus, den Ionischen Inseln, den Kykladen zusammen auf 81 593 qkm, des Festlandes allein auf 71 826 qkm.

S. 219 wird die Einrichtung der Symmorien, sowie die Zahlung des Theatereintrittsgeldes von 2 Obolen für das Perikleische Zeitalter in Anspruch genommen; in Wahrheit erfolgte die Einführung der Symmorien für die direkte Vermögenssteuer im Jahre 378/7, ihre Übertragung auf die Trierarchie 357/6, während das Schaugeld seit 410 gezahlt wurde. Dieser richtigen Erkenntnis, die für das Theorikon erst Aristoteles' *Ἀθηναίων πολιτεία* 28,3 gebracht hat, wird in § 126 bei der Übersicht über die Entwicklung seit Ende des Peloponnesischen Krieges Rechnung getragen; aber obgleich hier auf die frühere Stelle verwiesen wird, ist es versäumt worden, sie zu berichtigen.

Digitized by Google

Wenn (S. 220) gesagt wird, daß das griechische Drama nicht in Akte geteilt war, sollte auf derselben Seite nicht von Zwischenakten gesprochen werden.

Nach S. 230 soll Perikles die berühmte Leichenrede im Winter 431 an den offenen Gräbern der Gefallenen auf dem Kerameikos gehalten haben. Das ist, wörtlich wenigstens, nicht richtig. Thucyd. II 34.6 sagt ausdrücklich: *ἐπειδὰν δὲ χρίψωσι γῇ, ἀνὴρ ἡρημένος ὑπὸ τῆς πόλεως — λέγει ἐπ' αὐτοῖς ἔπαινον τὸν πρέποντα· μετὰ δὲ τοῦτο ἀπέρχονται.*

Nicht vereinbar sind die Angaben, daß Platon 427 geboren (S. 248) und 348 im 82. Jahre seines Lebens gestorben sei (S. 249). Die Nachrichten der Alten, daß er Ol. 108,1 = 348/7 gestorben und unmittelbar nach dem Tode des Sokrates 28 Jahre alt gewesen sei, vereinigen sich, wenn man 427 als Geburtsjahr und 347 als Todesjahr annimmt. Dann kann er 80—81 Jahre alt geworden sein; ein Alter von 84 Jahren, das außerdem noch überliefert wird, ist abzuweisen.

Circejum (S. 330) gehört nicht nach Kampanien, sondern in das Gebiet der Volsker; Venusia lag nicht am Aufidus, sondern am Daunus, einem Nebenflusse des Aufidus. Die Darstellung der Gebirge von Latium (S. 328 f.) ist nicht deutlich genug. Unverständlich bleibt auch, wie die Weserketten (S. 521) ein nördlich von der Porta Westfalica nach Westen zu streichender Gebirgszug genannt werden können, wie es überhaupt Unklarheit über die Mommsensche Ansicht von dem Orte der Varusschlacht verrät, daß Barenau — nicht Barenaue — (S. 521) südlich von Osnabrück verlegt wird: es liegt nördlich, zwischen Venne und Engter; darum die Hypothese Mommsens, daß unter dem Saltus Teutoburgiensis des Tacitus nicht der Osning, sondern das nördlich davon ziehende Wiehengebirge mit seinen Fortsetzungen zu verstehen sei, an dessen Nordostabhang er Varus von der Westfälischen Pforte aus hinziehen läßt.

Unzutreffend ist, was (S. 560) von dem römischen Bade mit Warmwasserheizung gesagt wird, wenigstens wenn man darunter versteht, was das Wort bedeutet: die Heizung des Zimmers mit warmem Wasser, und nicht etwa die Erwärmung des Badewassers. Die römische Zimmerheizung in den Bädern in Italien, in dem nordischen Klima auch in den Palästen, war eine Luftheizung: die warme Luft, die unter dem Fußboden erzeugt wurde, zirkulierte durch eine Art von Kacheln in den Wänden, so daß man eigentlich in dem Kachelofen saß.

Von Druckfehlern notiere ich folgende: S. 136 Eileithya; S. 154 entgültig; S. 155 Z. 23 v. o. § 63 (st. 83); S. 179 Asymneten; S. 340 Fluten (st. Flut); S. 345 in einem ganz anderem Lichte; S. 347 hundert (st. dreihundert); S. 380 den politischen Blick (st. der politische Bl.); S. 381 Z. 10 v. o. Manipel (st. Manipeln); S. 400 am Rande die Scipionen in Afrika (st. Spanien);

Digitized by Google

S. 466 am Rande lex Manilia 67 (st. 66); S. 533 Z. 8 v. o. aus (st. auf); Z. 9 v. o. beruhte (st. beruhten); S. 547 Z. 7 v. u. in heute (st. heute in); S. 597 Z. 17 v. u. mit Byzanz (st. nach B.)

2) Georg Webers Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung. Einundzwanzigste Auflage, vollständig neu bearbeitet von Otto Langer. Leipzig 1903, Wilhelm Engelmann. XI u. 691 S. gr. 8. 4 ℳ.

Die Erneuerung des einbändigen Weber ist in eine andere Hand gelegt als die des vorher besprochenen, aber sie steht an Gründlichkeit jener nicht nach: das Vorwort gesteht, daß vielfach kein Stein auf dem anderen geblieben ist. In zwei Dingen ist sie sogar weiter: sie hat ein Namen- und Sachregister, das dort erst dem 4. Bande beigegeben werden soll — vermißt habe ich darin nur Mandat S. 413 —, und die Rechtschreibung ist die neue alldeutsche, gegen die aber tötlich (S. 146) und giebt (S. 285) verstößt.

Das Ziel, das sich die 21. Auflage steckt, ist dasselbe wie bei Weber: „ein Buch zu schaffen, aus dem sowohl die Schüler des Gymnasiums als auch die anderer höherer Schulen Anregung und Belehrung schöpfen können". Ob der Bearbeiter auch an eine Verwendung als eigentliches Schulbuch gedacht hat? In dem Vorwort betont er, daß er keineswegs der Meinung sei, daß die Masse der in dem Buch verzeichneten Zahlen eingeprägt werden solle, daß er vielmehr die Benutzung einer erprobten Geschichtstabelle neben diesem Buch ausdrücklich empfehle. Auch die nicht seltenen parenthetischen Stichworte deuten darauf hin, die erst durch die Erklärung des Lehrers verständlich gemacht werden müssen, z. B. (S. 318) „der Markgraf (Georg Friedrich von Baden-Durlach) ward bei Wimpfen aufs Haupt geschlagen (Sage von den 400 Pforzheimern)". Aber die Schule muß noch erfunden werden, die den hier dargebotenen Stoff an politischer und Kulturgeschichte, der trotz der Verkürzung auf manchen Gebieten noch geblieben ist, namentlich in der neuesten Geschichte seit 1815, die mehr als ein Viertel des Buches einnimmt, bewältigen könnte. Darum wird es bei der Verwendung des Buches zum Privatstudium oder neben dem geschichtlichen Lehrbuch doch wohl sein Bewenden haben, und dazu ist es ohne Zweifel sehr brauchbar.

Es ist bis in die unmittelbare Nähe der Gegenwart geführt nicht bloß in dem behandelten Stoff — die Erzählung schließt im ganzen mit 1890 ab, aber einzelne Daten gehen über diesen Zeitpunkt noch hinaus, z. B. die Einführung des Bürgerlichen Gesetzbuches, 1. Januar 1900 (S. 607), und Tod des König Albert von Sachsen 1902 (S. 607) —, sondern auch in der Verwertung der neuesten Entdeckungen: S. 5 z. B. werden die bei dem Fellachenweiler Tell-el-Amarna gefundenen tönernen Briefe er-

Digitized by Google

wähnt, und S. 43, daß der Äginatempel jetzt einer Lokalgöttin Aphäa zugesprochen wird.

Wenn ich einige Ausstellungen mache, so entspreche ich damit dem ausdrücklichen Wunsch des Bearbeiters. Sie beziehen sich zuerst auf entbehrliche und nicht einwandfreie Fremdwörter: „Die Kreuzzüge absorbierten viele Menschen" (S. 198), „die Russen gerierten sich in Bulgarien" (S. 631), Majordomat (S. 144), Orthodoxismus (S. 326). Sodann auf die Verwendung der Konjunktion aber in rein kopulativem Sinne, wie: „Zunächst griff er (Bismarck) die wirtschaftliche Reform an. In Deutschland aber fanden seine Anschauungen über die Notwendigkeit eines Wandels auf wirtschaftlichem Gebiete vielen Beifall" (S. 619), und nach vergebens oder umsonst, z. B. „vergebens suchte Friedrich Wilhelm von Napoleon den Frieden zu erlangen; aber des Kaisers Forderungen stiegen mit seinem Glück" (S. 452). Weitere Beispiele für die erstere Erscheinung kann man auf S. 202, 207, 208, 210, 212, 219, 450, 618 finden, für die letztere S. 268, 322, 450, 503, 506, 645: wir haben es also mit einer Manier zu tun.

Die Schreibung der Eigennamen bedarf hin und wieder der Berichtigung. Es muß heißen Kyzikos oder Cyzicus st. Cycikus (S. 31 und Reg.), Cassiodorus st. Cassiodorius (S. 142 und Reg.), Prémontré st. Premontré (S. 201 und Reg.), Wolfram st. Wolfgang von Eschenbach (S. 204), Ruysdael st. Ruysdal (S. 312), Mariamne st. Marianne (S. 624).

Die Bemerkung über die Bedeutung des Wortes Tyrann (S. 38) ist nach der Erklärung von Tyrannis (S. 1) überflüssig. Es kann zu Irrtum verführen, wenn auf derselben Seite (209) oben steht „Friedrich dem Freidigen (oder mit der gebissenen Wange)" und unten „Friedrich dem Freidigen (dem Kühnen)". S. 205 erscheinen die Strebepfeiler des gotischen Stils unter den Mitteln zur Ausschmückung und Ausstattung des Äußern: sie sind in erster Linie notwendige Stützen für die das Spitzbogengewölbe tragenden Pfeiler. Rialto (S. 236) ist nicht der Name einer Brücke, sondern der Insel, von der aus die Rialto-Brücke über den großen Kanal führt. Für Cleve, Mark und Ravensberg ist die Bezeichnung rheinischer Besitz (S. 365) mindestens ungenau. Daß Goethe nach seiner Rückkehr aus Italien die längst begonnenen Dramen Torquato Tasso und Egmont habe erscheinen lassen (S. 391), ist für den Egmont unzutreffend. Auf dem Titel der ersten Separatausgabe, gleichzeitig mit dem 5. Bande der Schriften, steht die Jahreszahl 1788, und daß es der Anfang dieses Jahres gewesen ist, ergibt sich aus einem Briefe Goethes an Knebel aus Mailand 24. Mai 1788: „Ich höre von ferne und kann es ohne das vermuten, daß mein Egmont in alle Welt ausgangen ist. Ich wünsche, daß er auch gedruckt meinen Freunden Freude mache, die ihm, da er als Manuskript kam, eine gute

Digitized by Google

Aufnahme gönnten". S. 506 heißt es vom Zollverein: „er wurde das erste Band, das die Deutschen enger verknüpfte; ehe die politische Einigung herbeigeführt werden konnte, wurde die wirtschaftliche begründet". Das ist richtig bis auf das Wort erste, das die Bedeutung der Blüte unserer Literatur nach dieser Richtung hin übersieht, eine Bedeutung, die übrigens S. 389 ff. durchaus gewürdigt ist. Es sei mir gestattet, dafür eine Stelle anzuführen aus dem jüngst erschienenen schönen Buche von E. von Bojanowski, Luise Großherzogin von Sachsen (S. 424): „In der geschichtlichen Entwickelung, die von dem Preußen Friedrichs auf die Höhen eines unter Wilhelm dem Großen geeinten Deutschlands führte, bedeutet das Weimar, das mit Karl August und Luise zu Grabe getragen worden war, das wertvollste Glied".

Havelberg. O. Tüselmann.

---

A. Stahl und F. Grundky, Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte an den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Dritte Auflage. Stuttgart 1903, W. Kohlhammer. IV u. 102 S. gr. 8. kart. 1,25 *M*.

Das Buch gibt einen Abriß des ganzen geschichtlichen Pensums, welches auf einer höheren Lehranstalt zu behandeln ist, und zerfällt in vier Teile: das Altertum, das Mittelalter, die Neue Zeit und Württembergische Geschichte. Der erste dieser Teile umfaßt 44 Seiten. Nach einem knappen Überblick über die morgenländischen Reiche Ägypten, Phönizien, Assyrien und Babylonien, Medien und Persien folgt die griechische Geschichte, welcher die notwendigsten Daten der antiken Geographie Griechenlands vorausgeschickt sind. Die Behandlung verläuft in vier Abschnitten, von denen der erste mit der Überschrift „Anfang und Entwicklung der griechischen Staaten", die religiösen Vorstellungen der Griechen und ihre Heldensagen, ferner die Wanderungen und ursprünglichen Verfassungsverhältnisse, dann die Gesetzgebung des Lykurg und das Wesen des spartanischen Staates, endlich die Tätigkeit Solons und die Tyrannis des Pisistratus bespricht. Der zweite Abschnitt, der die Blütezeit des griechischen Volkes darstellt, zerfällt in zwei Abteilungen, von denen sich die erste mit den Perserkriegen, die zweite mit dem Zeitalter des Perikles befaßt. Dann folgt die Erzählung vom Zerfall (warum nicht Verfall?), die wieder in vier Unterabteilungen gegliedert ist, welche vom Peloponnesischen Kriege, der Vorherrschaft Spartas, der Größe Thebens und dem Ende der griechischen Freiheit handeln. Der vierte Abschnitt endlich enthält die Geschichte Alexanders des Großen und seiner Zeit sowie eine Übersicht der Diadochenreiche.

Die römische Geschichte beginnt ebenfalls mit den notwendigsten geographischen Mitteilungen und verläuft dann in drei Abschnitten: Rom unter Königen, Rom als Freistaat, Rom unter Cäsaren. Den größten Raum beansprucht der zweite Abschnitt,

Digitized by Google

der wieder in drei Unterabteilungen gegliedert ist, welche zuerst die Entwicklung der römischen Verfassung, Kämpfe mit den Nachbarn, Camillus und die Gallier, dann die Eroberungen der Römer in und außer Italien und endlich bürgerliche Unruhen und Kriege zum Gegenstande haben. Der dritte Abschnitt verläuft in sechs Unterabteilungen, welche von Augustus und seinem Hause, den Flaviern, den Adoptivkaisern, dem dritten und vierten Jahrhundert, dem weströmischen Kaisertum im fünften Jahrhundert und dem oströmischen Kaisertum handeln. Die Verfasser haben neben der Erzählung der geschichtlichen Ereignisse noch besondere Abschnitte der Darstellung der Zustände gewidmet, so einer Schilderung des athenischen und römischen Lebens sowie einer Auseinandersetzung über das Christentum der ersten Jahrhunderte.

Wie der vorhergehende Überblick über den Inhalt des ersten Teiles unseres Buches zeigt, ist die Arbeit wohl gegliedert und bringt auch alles das bei, was für die Unterrichtsstufe geeignet ist, der das Buch dienen soll. Nach meiner Ansicht ist die alte Geschichte weitaus der beste Teil des Buches, ja ich stehe nicht an, es auszusprechen, daß sie durch die übersichtliche Disponierung, die geschickte und ansprechende, dem kindlichen Verständnis in bester Weise entgegenkommende Darstellung, die Frische und Lebhaftigkeit der Erzählung und durch die weise Beschränkung auf das Notwendige sich vor vielen andern Leitfäden vorteilhaft hervortut und sicher mit großem Nutzen im Unterricht verwendet werden kann.

Nicht so günstig kann ich über die beiden nächsten Teile urteilen. Das Mittelalter, d. h. also nach der Anordnung des Buches die deutsche Geschichte von den ersten Berührungen der Germanen mit den Römern bis zum Beginn der Reformation, die Ausbreitung des Islam, die außerdeutschen Länder und die Erfindungen und Entdeckungen werden auf 20 (!) Seiten, also auf einem Raume behandelt, der noch nicht halb so groß ist wie der dem Altertum zugewiesene. Das ist denn doch eine Übertreibung der an sich für einen Leitfaden wünschenswerten Knappheit. Ich will auch diesem Teile nicht die Vorzüge absprechen, welche ich dem ersten zugestanden habe, aber sie treten hier doch nicht so entschieden hervor wie dort. Die ganze Darstellung hat mir den Eindruck gemacht, als ob die Verfasser der Geschichte des Mittelalters nur der Not gehorchend einen Platz in ihrem Buche eingeräumt haben und froh gewesen sind, als sie mit diesem Eindringling so schnell wie möglich aufräumen konnten. Dabei will ich übrigens bemerken, daß auch in diesem Teile wieder ein paar Abschnitte über die mitteralterlichen Zustände, besonders Deutschlands, sich finden, die sich durch gleiche Trefflichkeit auszeichnen wie die im ersten Teile.

Die neue Zeit ist hinsichtlich des Raumes etwas besser weggekommen als das Mittelalter; die Verfasser haben ihr etwa 28

Digitized by Google

Seiten gegönnt. Der ganze Stoff ist in zwei Abschnitte eingeteilt, von denen der erste die kirchliche Trennung, die Reformation (der Doppeltitel stammt von den Verfassern), der zweite aber die politische Auflösung, Österreich, Preußen überschrieben ist. Ich muß gestehen, daß ich mir von dem, was die Verfasser des Buches mit den Worten „die politische Auflösung" meinen, keinen rechten Begriff machen kann, besonders wenn ich sehe, daß unter dieser Überschrift alle geschichtlichen Wandlungen seit dem Auftreten Ludwigs XIV. und des Großen Kurfürsten bis auf unsere Tage zusammengefaßt werden. Auch dieser Teil leistet in der Knappheit des Gegebenen mehr als gut ist, wenn er auch immerhin ausführlicher ist als der zweite.

Der vierte Teil, welcher die Geschichte Württembergs behandelt, gibt alles, was die Schüler unterer und mittlerer Klassen württembergischer höherer Lehranstalten von ihrer vaterländischen Geschichte im engeren Sinne wissen müssen. Erfreulich ist, daß die Verfasser nicht schönfärberisch verfahren sind, sondern die Dinge beim rechten Namen genannt haben, obgleich dazu vielleicht in einem Lande mit sehr stark ausgeprägtem Lokalpatriotismus, wie Württemberg es ist, ein nicht gewöhnliches Quantum von Mut gehört. Übrigens tritt auch im dritten Teil die gut deutsche Gesinnung der Verfasser und ihre klare Erkenntnis von Preußens geschichtlichem Berufe deutlich hervor.

Noch einige Einzelheiten möchte ich anführen, die vielleicht von den Verfassern für eine neue Auflage verwertet werden können. S. 10 Z. 10 können sich die Worte „ihres Königs" nur auf die Dorier beziehen, während sie doch den athenischen König Kodros meinen. Die Schreibung „Piräeus" ist unter allen Umständen eine schwere Inkonsequenz; entweder Piräus oder Peiraieus. S. 18 heißt es, Darius Kodomannus sei von seinem Statthalter ermordet worden; es muß doch mindestens heißen: von einem seiner Statthalter, denn es gab deren eine ganze Anzahl. S. 20 hätte der Name Großgriechenland nicht fehlen sollen. S. 26 mußte erzählt werden, daß nach dem ersten Punischen Kriege nicht Sizilien überhaupt, sondern nur der westliche Teil der Insel römische Provinz geworden ist; auch hätte wohl ebenda eine Andeutung über die Art, wie die Römer Sardinien und Korsika an sich gebracht haben, gegeben werden können. S. 27 wird erzählt, daß Archimedes alle Angriffe der Römer vereitelt hatte, diese aber Syrakus doch einnahmen. Das ist ein Widerspruch in sich selbst, der verschwindet, wenn man vor dem Worte alle das Wort lange einschiebt. S. 28 hat Philipp III. eine feste Stellung in Epirus inne, wird aber von Flamininus in Thessalien geschlagen. S. 51 ist die Angabe über die Lage von Ludwigs des Deutschen Reich nicht recht verständlich. S. 54 Boleslaw Chrobry war nicht bloß im Begriff, ein großes slawisches Reich zu gründen, wie die Verfasser schreiben, sondern er gründete es

Digitized by Google

wirklich. Die Beurteilung Heinrichs III. auf derselben Seite entspricht der heute geltenden nicht mehr. Heinrich IV. hat sich durch seinen gleichnamigen Sohn nicht zur Abdankung zwingen lassen, wie auf S. 55 gesagt wird, sondern ist während der Rüstungen gegen den Empörer gestorben. Heinrich der Stolze hat erst nach Lothars Tode das Herzogtum Sachsen erhalten (S. 56). Durch die Goldene Bulle von 1356 ist das ausschließliche Recht der Kaiserwahl nicht erst den 7 Kurfürsten übertragen, sondern nur festgelegt, was schon seit nahezu 100 Jahren Gewohnheitsrecht war (S. 61). Die Bedeutung der Leipziger Disputation für Luthers Entwicklungsgang wird S. 66 nicht richtig angegeben; sie bestand darin, daß er die Unfehlbarkeit der Konzilien bestritt und sich damit innerlich von der römischen Kirche lossagte. Die Absetzung Marlboroughs ist doch nur eine Folgeerscheinung des politischen Systemwechsels in England gewesen (S. 76). S. 88 Z. 3 ist das Wort „hierüber" mißverständlich; denn die Streitigkeiten der Wiener Kongreßmächte, welche Napoleon zur Rückkehr nach Frankreich ermutigten, drehten sich nicht um die Neuordnung des Deutschen Bundes, wie man nach der Darstellung der Verfasser annehmen muß, sondern um die polnische und sächsische Frage.

Der Druck ist korrekt. Vielleicht ist S. 37 Z. 10 das Wort waren ein Druckfehler für würden; ebenso S. 53 Z. 9 im Reiche einfielen für ins Reich u. s. w. und in gleicher Weise S. 76 Z. 16 v. u. die Zahl 400 000, die sicher zu hoch gegriffen ist. Die Ausstattung des Buches macht der Verlagshandlung alle Ehre.

Ich fasse mein Urteil über das Buch folgendermaßen zusammen. Es mag, wie der Umstand, daß es in zwölf Jahren drei Auflagen erlebt hat, für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten in Württemberg, deren geschichtlichen Lehrplan ich im einzelnen nicht kenne, wohl geeignet sein; für die preußischen ist der zweite und dritte Teil trotz der oben angegebenen Vorzüge nicht zu empfehlen, da sie zu wenig Stoff für einen Kursus von drei Jahren bieten.

Halle a. S. Otto Genest.

---

**Max Lehmann, Freiherr vom Stein (in drei Teilen). Zweiter Teil: Die Reform. 1807—1808. Leipzig 1903, Hirzel. XVIII u. 607 S. gr. 8. 12 M.**

Von dem großen Buche über den Freiherrn vom Stein, das uns Max Lehmann schenkt und dessen ersten Teil ich im vorigen Jahrgang dieser Zeitschrift anzeigen durfte, ist nun bereits der zweite Band erschienen. Um es kurz zu sagen, ein monumentales Werk, eine herrliche Gabe nicht für die Fachgelehrten allein, sondern für alle, die sich über die Elemente, aus denen unser Staat emporgewachsen ist, unterrichten wollen. Es ist ein Buch, das auf den eingehendsten und umfassendsten Einzelstudien beruht, das Ergebnis mühsamster Archivarbeit, in strenger und,

Digitized by Google

wie man wohl sagen darf, erschöpfender Sachlichkeit, dazu mit ruhigem, von großen Gesichtspunkten ausgehendem Urteil geschrieben, das den streitenden Parteien und Persönlichkeiten ihr Recht werden läßt. Mit welcher inneren Anteilnahme der Verfasser trotzdem die Ereignisse begleitet, kann man an zahlreichen Stellen bemerken. Was ist das aber auch für ein Gegenstand! Das Buch wird eingeleitet mit einer Schilderung des alten Preußens; ihr tritt wirkungsvoll eine Analyse der Nassauer Denkschrift gegenüber, an welche sich sodann die Geschichte der Berufung Steins anschließt. In einem zweiten Abschnitt werden uns die Stadien des hartnäckigen Kampfes vorgeführt, den Stein und die Seinen mit Napoleon und seinem Werkzeug Daru um die Kriegsteuer führen. Es folgt in drei Kapiteln die Agrarreform, die Reform der Bureaukratie, die Begründung der Selbstverwaltung: viele Einzelheiten, klar geordnet und gegliedert; das Ganze durchweht von der Macht der sittlichen Idee und der großen Persönlichkeit. Der Schlußabschnitt erzählt in lebendiger Darstellung von den Kriegsplänen des Sommers 1808 und Steins zweiter Entlassung.

Landsberg a. W. F. Neubauer.

---

1) Keppel, Geschichts-Atlas in 27 Karten; Achtzehnte Auflage. München o. J., Oldenbourg. 1 ℳ.

Dieser Atlas ist zunächst für Mittelschulen bestimmt, dürfte aber auch den Schülern unserer Gymnasien genügen, da er bei großer Wohlfeilheit gute Übersichtskarten liefert zum Gebrauch für den Unterricht in alter, mittlerer und neuer Geschichte.

Bei einigen Karten sind die Ortsnamen nicht recht leserlich im Druck ausgefallen. Auf Karte 17 meint man bei der Hauptinsel der Pityusen den Namen Joiza oder Jorza zu lesen statt Iviza. Mitunter trifft man auch auf Verschreibungen; so steht Bagradus für Bagradas, Cambodunum für Campodunum. Aus Putzgers „Historischem Schul-Atlas" scheint übernommen zu sein die von der neueren Forschung längst widerlegte Angabe eines „alten Oxusbettes", das eine Verbindung des wirklichen Oxus mit dem Kaspischen Meer (im Süden des heutigen Adschi Darja) hergestellt haben soll. Patrokles, der zur Seleucidenzeit zur Erforschung des etwaigen Zusammenhangs des Kaspischen Meeres mit dem Ozean ausgesandt wurde, glaubte zwar, die Oxusmündung am Ostufer jenes Meeres entdeckt zu haben, hat aber wahrscheinlich die Verbindungsstraße des Adschi Darja mit dem Kaspischen Meer nur irrtümlich für eine solche gehalten. Die tatsächlich vorhandene Talfurche des Usboj ist nach Ausweis ihrer Konchylieneinschlüsse niemals ein Flußbett gewesen, sondern der einstmalige letzte Verbindungsarm zwischen Kaspischem und Aralsee.

Künftige Auflagen sollten jeder Karte den Maßstab zufügen und die bei uns nirgends mehr üblichen Ferromeridiane in solche nach Greenwich umsetzen.

Digitized by Google

2) **Hölzels Rassetypen des Menschen.** Unter Mitwirkung von F. Hege ausgewählt und bearbeitet von Franz Heiderich, gemalt von Fr. Beck. Mit kurzem Begleittext von Franz Heiderich. Wien 1903, Ed. Hölzel. 17 *M*.

In schön ausgeführten polychromen Brustbildern erscheinen hier für den erdkundlichen Anschauungsunterricht auf vier großen Tafeln je 8 Völkertypen (4 in einer oberen, 4 in einer unteren Reihe) vereinigt. Sie sind zwar alle nur etwa handgroß, können daher in ihren Einzelheiten nur aus der Nähe betrachtet werden, beruhen jedoch alle auf originalen Aufnahmen, sind also wissenschaftlich zuverlässig. Die Tafeln dürften sich gut eignen zum Aufhängen in den Klassenzimmern, damit die Schüler die Bilder sich durch häufigeres Anschauen fester einprägen. Die beiden ersten Tafeln betreffen Asien, die dritte Afrika, die vierte Amerika nebst Australien und der Südseewelt; eine Schlußtafel soll noch europäische Völkertypen bringen.

Der Begleittext enthält leider einige Unklarheiten, auch ein paar unzutreffende Angaben. „Usbecken" (für Usbeken oder Ösbegen) ist wohl bloß Druckversehen. Aber zwischen Kirgisen und diese Usbeken darf man nicht die Kalmücken als „Türken" setzen, da die Kalmücken der mongolischen Gruppe im engsten Sinn zugehören. Der Ausdruck „hinzugerechnet werden ihnen (nämlich den „Mongolen und Turkvölkern") auch die Jakuten" spricht es nicht deutlich genug aus, daß das große Hauptvolk Ostsibiriens, die Jakuten, ebenso unzweifelhaft zu der Türkengruppe gehört wie die vorher genannten Osmanen. Die Ostjaken hingegen zeigen keine engere „Angliederung an die Mongolen", zählen vielmehr zu der hier gar nicht genannten Gruppe der Finnenvölker. Singhalesen ferner darf man nicht als „eine Abart der Drawida" kennzeichnen, ebensowenig die Abessinier mit südarabischer Sprache unter die Hamiten rechnen, obschon es möglich ist, daß die Südarabier, die vor Christi Geburt nach dem abessinischen Hochland einwanderten, dort hamitische Vorbewohner antrafen und sich mit ihnen vermischten.

Halle a. S. A. Kirchhoff.

---

**Gercken, Grundzüge der darstellenden Geometrie.** Leipzig 1903, Dürr'sche Buchhandlung. X u. 121 S. 8. 0,80 *M*.

Die vorliegende Schrift soll eine Ergänzung zu dem bekannten Unterrichtswerk von Bork-Nath „Mathematische Hauptsätze" bilden und zwar zu der Oberstufe der für Realgymnasien und Oberrealschulen bestimmten Ausgabe dieses Werks.

Der Inhalt der Schrift ist sehr vielseitig. Der Verfasser behandelt die schräge Parallelprojektion, die orthogonale Projektion, die Zentralprojektion oder Perspektive und zwar die gebundene und die freie Perspektive, Schattenkonstruktion der orthogonalen Projektion und Schattenkonstruktion der freien Perspektive. Um



Digitized by Google

dieses umfassende Gebiet bewältigen zu können, hat sich der Verfasser in den einzelnen Teilen auf das Notwendigste beschränkt, z. B. auf Behandlung von Körperdurchdringungen ganz verzichtet, auch die ebenen Körperschnitte nur bei einfacher Lage der schneidenden Ebene behandelt.

Alles, was das Buch bringt, ist wertvoll, und es wäre wohl zu wünschen, daß jeder Schüler einen derartigen Lehrgang in der darstellenden Geometrie durchmachen könnte, wie ihn der Verfasser gibt. Der Berichter muß jedoch nach seinen Erfahrungen erklären, daß ein so umfassender Betrieb der darstellenden Geometrie, wie ihn der Verfasser wünscht, selbst an Oberrealschulen nicht möglich ist, wenn nicht andere Zweige der Mathematik darunter leiden sollen, wenn namentlich neben dem eigentlichen Lehrstoff auch die Übungen zu der ihnen gebührenden Geltung gelangen sollen.

Der ganze Stoff läßt sich durcharbeiten, wenn das Linearzeichnen, das bisher wahlfrei ist, für alle Schüler verbindlich gemacht und stets dem Mathematiker überwiesen wird. Ob zu einer derartigen Änderung der Lehrpläne Aussicht vorhanden ist, darüber hat der Berichter natürlich kein Urteil. Dasselbe Ziel läßt sich auch dadurch erreichen, daß man aus den Lehraufgaben der Realprima die elementar-synthetische Behandlung der wichtigsten Sätze über Kegelschnitte beseitigt. Der Wegfall dieses Gebietes wäre möglich, da die wichtigsten Eigenschaften der Kegelschnitte in der analytischen Geometrie doch abgeleitet werden. Falls es einmal zu der einen oder anderen Änderung der Lehrpläne kommt, wird das Werk eine sehr geeignete Grundlage für den Unterricht in der darstellenden Geometrie bilden. Nur der erste Teil des Buches, der die schräge Parallelprojektion zum Gegenstande hat, wäre hier auch dann noch entbehrlich, da an den Realanstalten die schräge Parallelprojektion schon in Untersekunda im propädeutischen stereometrischen Unterricht gelehrt werden muß, also in die Unterstufe des Unterrichtswerks gehört, auch bereits in dem für diese Stufe bestimmten, von Nath bearbeiteten, Teile enthalten ist.

Die Art der Behandlung des Stoffes in dem Buche ist durchgängig sehr ansprechend, die Darstellung anschaulich und leicht verständlich; die Figuren sind sorgfältig.

Für Gymnasien ist das Buch nicht bestimmt, an ihnen als Schulbuch auch nicht brauchbar. Wünschenswert ist, daß ein solcher Leitfaden an Gymnasien sich in der Schülerbibliothek befindet, damit Schüler, die für dieses Gebiet besonderes Interesse haben, privatim mit der Projektionslehre sich bekannt machen können; sie bildet einmal die Grundlage jedes exakten Zeichnens.

Posen. H. Thieme.

Digitized by Google

# DRITTE ABTEILUNG.

## BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISZELLEN.

### Siebte Jahresversammlung der Vereinigung der Lehrer an den höheren Unterrichtsanstalten im Gebiete der Nahe und Saar.

Die Versammlung fand Samstag, den 3. Oktober 1903 zu Birkenfeld statt. Im Saale des dortigen Kasinos vereinigten sich die Teilnehmer nachmittags 3½ Uhr, wo der Vorsitzende, Direktor Dr. Baar (St. Wendel), die zahlreich Erschienenen herzlich begrüßte. Zunächst wurden die geschäftlichen Angelegenheiten erledigt. Als Zeit der nächstjährigen Versammlung wurde wiederum der erste Samstag im Oktober festgesetzt; als Ort der Tagung bestimmte man Saarbrücken, um dem berechtigten Wunsche der Amtsgenossen, welche an den mehr südlich gelegenen Anstalten wirken, entgegenzukommen. Der bisherige Vorstand wurde wiedergewählt.

Als erster Gegenstand stand auf der Tagesordnung: Vortrag des Direktors Dr. Baar: „Über logische Fehler".

Wenn jemand, so begann der Redner, über Logik sprechen will, so setzen die Zuhörer gewöhnlich voraus, daß er die Absicht hat, seine Mitmenschen zu langweilen; sie erwarten allerlei graue Theorie, sind sogar gefaßt auf allerhand müßiges Gerede, mit dem man nichts anfangen kann. Es wäre mir angenehm, wenn Sie für heute diese Annahme als Vorurteil betrachten wollten: dafür werde ich mich bemühen, nur aus der Praxis zu sprechen und für die Praxis.

Zur Orientierung vergleiche ich mein Thema mit dem verwandten der diesjährigen rheinischen Direktorenversammlung: „Wie können die verschiedenen Unterrichtsfächer der oberen Klassen für die philosophische Vorbildung nutzbar gemacht werden?" Der erste Berichterstatter hat diese Frage in der Weise beantwortet, daß er zeigt, wie in den einzelnen Fächern Kenntnisse in der Logik, Psychologie, Ethik, Ästhetik und Erkenntnistheorie gewonnen werden können; der zweite billigt diese Auffassung, führt aber dann, nach der formalen Seite hin ergänzend, weiter aus, wie die einzelnen Fächer zu verwerten sind, um die Schüler speziell im Denken und allgemein im Philosophieren nach Möglichkeit auszubilden. Mein Vortrag soll sich auch auf die formale Seite der Sache beschränken, und zwar auf den negativen Teil derselben, auf die logischen Fehler.



Digitized by Google

Denken ist ein Können, es kann eine Kunst sein; man lernt das Denken wie jedes Können, z. B. gehen, tanzen, schmieden, Klavier spielen, unterrichten, durch Übung. Man kann eine Kunst nicht lehren: wohl kann man wertvolle Fingerzeige geben, es andern vormachen, auf Fehler hinweisen; aber die Hauptarbeit, die meiste Mühe muß der Lernende selbst übernehmen. Durch Übung, vorausgesetzt daß die Anlagen vorhanden sind, wird er sein Ziel erreichen; auf einer höhern Stufe wird sein Können dann ein bewußtes werden, schließlich kann er den Inhalt seines Könnens in einer Theorie zusammenfassen, beim Denken heißt diese die Logik. Den Anfang in diesem Können macht der Mensch schon in den ersten Lebensjahren durch den Verkehr mit den Eltern und Kameraden, durch Beobachtung seiner Umgebung, von der sein Wohl und Weh abhängt, kurzum durch Übung. In der Schule wird diese planmäßig fortgesetzt: der Schüler wird durch Fragen zum Nachdenken gezwungen, er lernt entscheiden nach Gründen, analysieren, induzieren, deduzieren, unterscheiden, definieren. Gelegenheit dazu bieten alle Fächer, wenn sie nur nach dieser Richtung ausgenutzt werden. Der Lehrer muß sich nur vor Augen halten, daß er nicht bloß die Aufgabe hat, Kenntnisse beizubringen. Seine positive Arbeit in der Ausbildung des Denkens wird ergänzt durch die kritische: er macht auf die Mängel im Denken, die logischen Fehler aufmerksam. Die Logik beschäftigt sich wenig mit ihnen; sie haben keinen wissenschaftlichen Wert, da sie negativ sind. Um so größer ist aber ihre didaktische Bedeutung. Wir kommen zuerst auf die Fehler in betreff der Auffassung der Begriffe. Soweit es sich dabei um die sogenannten Kategorien handelt, bedarf es später einer besondern Erörterung.

1) Verwandte Begriffe, die einen Teil ihres Umfanges und ihrer Merkmale gemein haben, werden nicht unterschieden oder miteinander verwechselt; ich will nur einige der wichtigsten anführen: auf intellektuellem Gebiete z. B. werden identifiziert Irrtum, Lüge und Mißverständnis; raten und urteilen; behaupten und beweisen; meinen, vermuten, erwarten, annehmen, voraussetzen, hoffen mit wissen („ich weiß es ganz sicher", heißt es dann oft); benennen, klassifizieren und erklären; Naturgesetz und Naturerklärung; historische Forschung und Illustration vorgefaßter Meinungen durch eine passende Auswahl aus den Quellen, angeborene Dispositionen und angeborene Ideen; gelehrt und klug; Ursache und Wirkung; Gesundheit und Körpergewicht; in Aufsätzen Ursache und Mittel (wegen, infolge und durch), Einschränkung und Gegensatz (jedoch und dagegen). Nicht unterschieden werden Ursache, Veranlassung, Anlaß, Anstoß, Gelegenheit. Wirkung und Zweck, ferner Wirkung und Aufeinanderfolge werden gleichgesetzt; Folge, kausal, ist ursprünglich nur temporal aufgefaßt, erst mit steigender Kultur hat man zwischen kausaler und temporaler Folge unterschieden. Im Gebiete des Sittlichen identifiziert man oft bequem und glücklich, reich und glücklich (fortune = Vermögen geworden), gelehrt und weise, studiert und gebildet, Willensstärke und Eigensinn; Roheit wird nicht selten als geistige Überlegenheit, Indiskretion als Vertraulichkeit angesehen, unterrichten als erziehen, Dressur oder Drill als Erziehung; folgsam aus Angst vor Züchtigung wird als wohlerzogen, brav und artig bezeichnet; es wird verwechselt gutmütig mit gut, leichtsinnig mit im Grunde gut, Pfiffigkeit und Klugheit, Mut und Dreistigkeit, Frechheit und Ehrgefühl; Ehrgefühl, Ehrgeiz und Ehrsucht, Ehre und äußere Ehrenbezeigungen

Digitized by Google

(Titel, Orden), Höflichkeit oder Höflichkeitsphrasen mit der Tugend der Höflichkeit, der Herzensgüte; Vornehmheit und Empfindlichkeit in Etikettenfragen, Entschuldigung und Ausrede, Moral und Kasuistik, Legalität (gesetzmäßiges Handeln) und Moralität, Meineid und Falscheid, Grund und Vorwand. Ferner erwähne ich noch aus meiner Sammlung von logischen Fehlern, daß man oft einer Nominaldefinition dieselbe Bedeutung beimißt wie der Realdefinition. Man identifiziert Offenbarung und Religion (Art und Gattung); Religion, Kirchlichkeit und Bigotterie; Toleranz und Parität; Kunstgenuß und Kunstverständnis; Sprachfertigkeit und Sprachverständnis, technischen Fortschritt und Fortschritt der Menschheit überhaupt (Teil und Ganzes), Dynastie und Staat, dynastische Interessen und staatliche, Republik und Freiheit; politische Freiheit wird als Freiheit überhaupt angesehen, obschon selbst in einem politisch freien Lande die Abhängigkeit, z. B. die wirtschaftliche, sehr drückend sein kann; das Geld oder die Masse kann tyrannischer sein als je ein König oder als Gesetze. Endlich was die Art der Vorstellungen anbelangt, so werden Beobachtung und Schluß, Möglichkeit und Wirklichkeit, Wahrscheinlichkeit und Wirklichkeit, Ideal und Wirklichkeit, Ansichten und Erfahrungen, Hypothesen und Wissen, Gedachtes und Erlebtes, Phantasie und Wirklichkeit miteinander vermengt, wie letzteres z. B. die Aussagen solcher Zeugen vor Gericht, an deren bona fides nicht zu zweifeln ist, oft in verblüffender Weise zeigen. Besonders reich an solcher Verwechslung ist der sogenannte Klatsch, der mündliche wie der literarische; man kann sagen, er lebt davon. Bei den meisten Menschen ist es die Regel, daß sie bei der Wiedererinnerung oder Erzählung Beobachtung und eigene Kombinationen nicht auseinanderhalten und Erlebtes von dem bloß Gedachten nicht unterscheiden. Man kann daher, wissenschaftlich gesprochen, von ihnen sagen, daß sie nicht denken; was uns an ihnen als Denken erscheint, ist das Ergebnis des von selbst, aber fehlerhaft, arbeitenden psychischen Mechanismus, es sind Ideenassoziationen nach Ort, Zeit und wirklichem oder vermeintlichem Kausalzusammenhang. Daher ist es die Aufgabe der Schule, die Jugend zum Denken zu zwingen, sie zum genauen Beobachten, Unterscheiden, Urteilen nach Gründen, Analysieren, Schließen nach feststehenden Normen u. s. w. anzuhalten; darin besteht die formale Bildung, soweit sie eine logische ist, und dadurch wird der Gebildete dem Ungebildeten in intellektueller Beziehung überlegen.

Bei der Unterscheidung der Begriffe ist das logische Denken erleichtert durch die Sprache: sie hat differenziert durch die Verschiedenheit der Worte, mag man diese nun als Synonyma bezeichnen können oder nicht. So unterscheidet z. B. die deutsche Sprache im Gebiete des intellektuellen die Eigenschaften klug, weise, einsichtsvoll, verständig, vernünftig, intelligent, besonnen, gescheit, verschlagen, vorsichtig, pfiffig, raffiniert, gerieben, verschmitzt; „die Sprache denkt für die Menschen", sagt man deshalb, und die Erlernung des Wortschatzes einer Sprache, auch der eigenen, ist schon zugleich logische Schulung, und zwar teils unbewußte durch die Aneignung der Wörter, die dazu anleiten, mit ihnen einen Begriff zu verbinden, teils bewußte durch die Ausbeutung der Synonymik. Anders ist es, wenn verwandte Begriffe mit demselben Wort bezeichnet werden können oder müssen. Damit kommen wir 2) auf die Vieldeutigkeit der Begriffe und 3) auf den Begriffswechsel. Die natürliche Auffassung, wissenschaftlich verarbeitet von Plato in der Ideen-

Digitized by Google

lehre, sieht die Konstanz und Eindeutigkeit der Begriffe als selbstverständlich an. In der Mathematik ist diese Ansicht richtig; so haben z. B. alle Parallelogramme dieselben Merkmale, die Sätze über diese Art Vierecke gelten für alle Parallelogramme heute wie vor 2000 Jahren, in China wie in Deutschland, nur die Größe ist verschieden. Ebenso ist es mit allen algebraischen Formeln: $a^0 = 1$ überall, es ist auch immer so gewesen und wird in alle Ewigkeit so bleiben. Alle andern Begriffe dagegen sind nicht eindeutig und nicht konstant.

Man kann bekanntlich Begriffe im engern und weitern Sinne gebrauchen, ferner im objektiven und subjektiven, im absoluten und relativen; dazu kann noch dasselbe Wort im übertragenen, manches auch im guten und bösen Sinne gebraucht werden, und infolge des sogenannten Bedeutungswandels kann es ganz verschiedene Dinge bezeichnen, z. B. Absatz des Stiefels und Absatz in Büchern. Aber selbst von allen diesen Möglichkeiten abgesehen sind die wichtigsten Begriffe in der Religion, Politik, Volkswirtschaft, Ethik und Poesie, ja sogar in der Jurisprudenz vieldeutig. Dasselbe Wort bezeichnet z. B. den Begriff $a$, $a_1$, $a_2$, $a_3$ u. s. w. Stellen wir uns den Inhalt d. h. die Summe der Merkmale jedes dieser Begriffe als einen Kreis vor, so haben alle diese Kreise einen größeren oder kleineren Teil des Inhalts miteinander gemeinsam, aber vielleicht nicht den Mittelpunkt, und die Peripherien fallen nicht zusammen. Nehmen wir zur Veranschaulichung den Begriff Religion. Was ist Religion? Jeder von Ihnen wird diese Frage verschieden beantworten, obschon Sie derselben Bildungsstufe angehören; auf einer niedrigeren Stufe nennen sich dazu noch Kirchlichkeit, äußerliche Werkheiligkeit, Bigotterie, Aberglaube, Rechthaberei und Herrschsucht mit dem Ehrennamen Religion. Vgl. die bekannte Stelle in Webers Dreizehnlinden! Setzen wir dann einschränkend Religion als christliche Religion: jede Konfession behauptet, die Religion Christi zu besitzen. Wer recht hat, darüber kann die Logik nicht entscheiden. Um es an einer Formel zu veranschaulichen, verbindet der eine mit dem Begriffe Religion die Merkmale a, b, c, d, der zweite b, c, d, e, ein anderer c, d, e, f u. s. w. Ebenso ist es mit dem Begriff Liebe: man kann darunter sinnliche Liebe, Zuneigung, Aufopferung, Willensschwäche verstehen; Liebe kann die höchste Tugend sein und das widerlichste Laster. So kann auch Kunst das edelste Schaffen des Menschen und das Waten in Schmutz und Kot bedeuten, wie denn ja vor einigen Jahren unter der Fahne der Kunst die größten Künstler und das Tingeltangel gemeinsam gegen die lex Heinze kämpften. „Rechnen", sagt Theobald Ziegler, „kann man mit der Maschine, daher ist der bildende Wert dieses Faches gering". Dagegen läßt sich einwenden: Allerdings kann man mit der Maschine addieren, subtrahieren, multiplizieren und dividieren, aber das ist nicht die Hauptsache beim Rechnen; das Wesentliche ist vielmehr die Analyse des Exempels und die Subsumierung unter die rechte Formel. Von dieser Auffassung weicht wieder der Begriff des Rechnens ab, wenn ich sage: Dieser Geschäftsmann versteht zu rechnen. Was ist Freiheit? Es kommt darauf an, ob das Wort z. B. von einem Liberalen oder Zentrumsmann oder einem Sozialdemokraten oder von einem Yankee gebraucht oder, wie die jeweiligen Gegner sagen, mißbraucht wird. Was bedeutet Voraussetzungen bei wissenschaftlicher Forschung? Das hängt davon ab, wer das Wort anwendet. Auch bei den Begriffen von konkreten

Digitized by Google

Dingen gilt die Vieldeutigkeit: so zitiert z. B. Aristoteles in der Politik I, 2, 22, als Sprichwort: „Sklav und Sklav und Herr und Herr sind zweierlei". Der Begriff Pferd ist verschieden bei einem Bauern, Tierarzt, Künstler, Offizier, Besitzer eines Rennstalls, bei einem Laien; schließlich, ein Kind sieht als Merkmale daran bloß die vier Beine und die braune Farbe und hält daher eine rotbraune Kuh für ein Pferd, wie ich selbst erfahren habe, geradeso wie es zu zimmern glaubt, wenn es klopft, und zu schmieden, wenn es hämmert.

Ebenso wichtig wie die Vieldeutigkeit der Begriffe ist der Begriffswechsel; *πάντα ῥεῖ*, alle Begriffe unterliegen einer langsamen Umänderung nach Inhalt und Umfang: der Staat der Athener z. B. ist etwas anderes als der Staat unserer Zeit; unser Staat ist jetzt infolge der sozialen Aufgaben anders als vor 25 Jahren; der Begriff princeps bekommt unter den spätern römischen Kaisern Merkmale, die er unter Augustus nicht hatte; Bürger in Athen, Sparta, Rom hatten andere Rechte und Pflichten als jetzt; pater im sozialen, politischen und juristischen Sinne ist nicht dasselbe, wie unser Begriff Vater; der Begriff Eigentum wird zu allen Zeiten verschieden aufgefaßt. Sogar der Begriff Sache ist nicht mehr konstant. Demos und Demokratie in Athen erscheint uns als aristokratisch, wenn wir die Masse der Metöken und Sklaven in Betracht ziehen, ein König in Athen oder Rom als überflüssig, in Preußen dagegen als notwendig. Einen andern Zweck und eine andere Berechtigung hat das Königtum des Mittelalters, eine andere Auffassung in England, eine andere in Württemberg. Ein Mönch zur Zeit der Reformation ist nicht zu identifizieren mit den Mönchen des angehenden Mittelalters oder den Missionaren unserer Zeit, den Pionieren der Kultur in fremden Ländern. Einen Wandel durchgemacht haben auch die Begriffe Kirche, Papsttum, Bischof, Adel; ein Kaiser war im Mittelalter ein universaler Herrscher, der Nachfolger der römischen Imperatoren, es konnte nur zwei geben, einen im Abendlande und einen im Morgenlande; jetzt gibt es viele nationale Kaiser, also ein wesentliches Merkmal hat sich geändert. Ein solidus ist zum sou geworden, und der Referendarius, der in Byzanz einen Reichskanzler bezeichnete, ist jetzt der juristische Beamte auf der untersten Stufe. Liberal, fortschrittlich, freisinnig waren vor 30—50 Jahre andere Begriffe als jetzt; ja sogar der Begriff und die Begriffe des Sozialismus sind in einer Mauserung begriffen, wie sich kürzlich zeigte: „es lebt ein anders denkendes Geschlecht", trotz aller Tendenz der verbissensten Genossen zur Dogmatisierung. Alle Begriffe ändern sich, es findet eine langsame Umwertung aller Werte statt; alle Einrichtungen ändern sich vor, nach und mit ihnen; wenn Einrichtung und Begriff sich nicht mehr entsprechen, gibt es Unzufriedenheit, Streit, ja Revolution, sei es auf religiösem, politischem oder sozialem Gebiete, oder die Einrichtungen werden zu Mumien oder die Wörter zu Phrasen. Noch ein Beispiel: Theologie, Geschichte, Pädagogik galten früher allgemein als Wissenschaften; jetzt dagegen hat mancher den Umfang des Begriffes Wissenschaft so eingeschränkt, daß nur mehr Mathematik und Naturwissenschaften darunter fallen. Bildung, Gelehrsamkeit sind etwas anderes als früher.

Nun zu den logischen Fehlern, die eine Folge der Vieldeutigkeit der Begriffe und des Begriffswechsels sind! Zuerst nehmen wir die gegen

Digitized by Google

den Begriffswechsel: wenn einer sich jetzt liberal nennt und seine Partei lobt wegen der Verdienste vor einem halben Jahrhundert, so muß man ihn fragen: Bist Du noch liberal in dem Sinne wie damals, oder bist Du bloß ein Vertreter des Kapitalismus oder der Großindustrie? Wie dieses Wort bei vielen, so ist manches Phrase geworden; der Name ist geblieben aber der Inhalt ist geschwunden wie bei einer hohlen Nuß. Fast alle politischen Schlagwörter werden zur Phrase, bei manchen auch die Begriffe der Religion, der Ethik, der Kunst und andere. In betreff des Begriffswechsels sündigt man auch, wenn man den höheren Lehrerstand beurteilt nach einigen Exemplaren von anno dazumal oder das jetzige Gymnasium identifiziert mit dem aus der Zeit der Grammatokratie. Ebenso unlogisch handelt man oft den Geistlichen, Ärzten, Richtern, Mönchen, Päpsten, Königen gegenüber, wenn man sie angreifen will. Es ist ein wesentlicher Bestandteil der historischen Bildung, den Begriffswechsel und die Phrase auf politischem und religiösem Gebiete zu verstehen, richtig zu würdigen und danach zu urteilen und zu handeln. Darauf beim Unterricht Gewicht zu legen, halte ich für wertvoller, als allerlei mehr oder weniger vage Analogien aus verschiedenen Jahrhunderten zu sammeln, wenn diese sich nicht ungezwungen ergeben, geistreich erscheinen, aber nur halb wahr sind. Man soll also auch nicht, wie es in Polemiken und Apologien, besonders aber auch in der Tagesliteratur geschieht, die Schlechtigkeit, Mißbräuche und Fehler eines Standes, wie sie sich vielleicht vor 300 Jahren gezeigt haben, noch jetzt bei ihm als bestehend voraussetzen, seine Verdienste in früheren Zeiten nicht schon als allein genügende Begründung seiner Existenzberechtigung anerkennen; man soll nicht die Ritterorden, Zünfte, Klosterschulen usw. für unsere Zeit als notwendig dadurch darstellen wollen, daß man sie für das Mittelalter als verdienstvoll nachweist. Die Rechte des Staates werden wir nicht durch das römische Recht, die des preußischen Königs nicht durch die Geschichte Israels, die der Kirche nicht durch das Mittelalter rechtfertigen.

Auch mit der Vieldeutigkeit der Begriffe wird bewußter- und unbewußterweise Mißbrauch getrieben. Ein typisches Beispiel liefert uns die bekannte Rede gegen die Religion, die Professor Ladenburg neulich auf dem Naturforscher- und Ärztetage in Kassel gehalten hat. Wünschten alle die Zuhörer, welche ihm Beifall riefen, wirklich, daß man Religion in jedem Sinne, welchen Begriff man auch damit verbinden möge, mit Stumpf und Stiel (wenn die Zeitungen genau berichten) ausrotten müsse? Dachte jeder mit Lukrez: „Tanta religio potuit suadere malorum?“ Auch meine Religion? Ich glaube nicht. Dann aber war es nicht von jedem logisch, Beifall zu zollen. Unlogisch aber war besonders die Widerlegung oder Abschwächung der Rede in verschiedenen Zeitungen: sie wiesen nach, daß andere Naturforscher von dem Werte der Religion eine hohe Meinung gehabt hätten. Da muß man fragen: Von welcher Religion? Haben sie damit zugleich auch meine Religion verteidigt, oder würden sie die Zumutung, für diese als Eideshelfer aufzutreten, mit Entrüstung von sich weisen? Religion ist nicht = Religion, wie die Sätze von einem Parallelogramm für alle andere gelten. Man nennt diesen logischen Fehler von alters her Amphibolie. Aus den Klassenkämpfen der römischen Republik ist ein bekanntes Beispiel: boni und optimi viri bedeutete zugleich die Optimaten (vgl. „bessere Gesellschaft“); da nun die besten Männer in einem Staate regieren müssen,

Digitized by Google

so waren die optimi viri, d. h. die Optimaten, dazu besonders geeignet. Um die Schüler gegen Oberflächlichkeit, Sophisterei und Rabulisterei zu schützen, soll man viele Beispiele solcher Art zur Übung vorlegen.

Es erübrigt noch, 4) auf eine schwerwiegende Frage einzugehen. Es ist bekannt, daß Wirklichkeit oder Nichtwirklichkeit nicht zu den Merkmalen eines Begriffes gehören; erst im Urteil wird darüber ausgesagt. Nun fragt es sich, wenn es sich nicht um sinnlich wahrnehmbare Dinge handelt: Entspricht diesen Begriffen, wenn es sich um Einzelbegriffe und nicht etwa um Allgemeinbegriffe handelt, ein reales Äquivalent in der Wirklichkeit, oder sind viele bloß Hypostasien, entstanden durch Zusammenfassen einer Reihe von zusammengehörigen Erscheinungen an Dingen durch ein Wort? Dann wären sie nicht reale Dinge. Z. B. was ist der Verstand? Das Gedächtnis, die Phantasie? Sind es Teile der Seele, wie die Arme Teile des Körpers sind, oder Kräfte oder bloß Aktualität? Entspricht dem Begriff Seele ein reales Substrat? Ist Teufel bloß eine Personifikation alles Bösen in der Welt? Schließlich der allerwichtigste Begriff Gott, bezeichnet er eine Person oder bloß das oberste Glied des Kausalzusammenhanges? Man streitet sich über die Realität dieser Begriffe seit Plato und Aristoteles. Soweit religiöse Begriffe in Frage kommen, gehören sie in das Gebiet des Glaubens. Um seinen Mitmenschen gerecht zu werden, muß man dabei einsehen lernen, daß alle wissenschaftlichen Beweise hier wie in allen Geisteswissenschaften nur den Wert von Wahrscheinlichkeitsbeweisen haben können; das ergibt sich aus der Natur der Begriffe, mit denen sie operieren. Dadurch erklärt sich auch, daß die Ansichten über die wichtigsten Dinge so verschieden sind, ohne daß man, wie es in populären Polemiken häufig vorkommt, bei den Gegnern bösen Willen, Verstocktheit, Hochmut oder Eigensinn vorauszusetzen braucht. Nicht besser steht es mit den Naturwissenschaften, wenn sie in das metaphysische Gebiet hinübertreten; Name und Klassifikation wird da als Erklärung und Erkenntnis ausgegeben. Kraft, Ursache, Atome, Substanz u. a. sind für die Naturwissenschaft nur Hilfsbegriffe; über ihre Existenz und ihr Wesen weiß man nicht mehr als, mit Mephistopheles zu sprechen, von Herrn Schwerdtleins Tod: „Im ganzen haltet euch an Worte, mit Worten läßt sich trefflich streiten, mit Worten ein System bereiten, an Worte läßt sich trefflich glauben, von einem Wort kein Jota rauben".

Damit haben wir die vier gefährlichsten Klippen veranschaulicht, welche bei der Auffassung der Begriffe zu befürchten sind. Wer durch langjährige Übung mit ihnen vertraut ist, wird nicht an ihnen in seinem Denken stranden. Wer aber von diesen logischen Fehlern keine Ahnung hat, der wandelt in einem dicken Nebel, obschon er helles Tageslicht um sich zu sehen glaubt. Welche Unterrichtsfächer nun bieten am besten Gelegenheit, diese Fehler vermeiden zu lernen? Die Mathematik lehrt Begriffe scharf unterscheiden, nach Inhalt und Umfang feststellen, einteilen nach Gründen. Jedoch gegen die irrige Voraussetzung der Konstanz und Vieldeutigkeit kann sie nicht schützen; im Gegenteil, der nur mathematisch Gebildete wird auf Grund falscher Analogie geneigt sein, alle Begriffe für eindeutig und konstant zu halten wie die mathematischen. Wir sehen, wie schon Plato, der die Kenntnis der Geometrie als die Voraussetzung für den Eintritt in die Philosophie feststellte, diesem Irrtum verfallen ist. Dazu

Digitized by Google

kommt noch, daß das Gebiet der Mathematik beschränkt ist auf Zahl, Größe und Intensität; das sind nicht die Begriffe, welche das Herz des Menschen höher schlagen lassen, seine Leidenschaften erregen, Gefühl und Phantasie fesseln. Daher müssen neben die mathematischen Disziplinen die Naturwissenschaften und besonders Religion, Deutsch, Geschichte, Erdkunde und fremde Sprachen treten. Gerade die fremden Sprachen zeigen, daß die Begriffe der einen Sprache nicht koinzident sind mit denen der andern; fides heißt z. B. die Treue, der Glaube, aber auch der Kredit. Keine Übersetzung ist richtig, mehrere aber annähernd, nicht bloß die des Lehrers. Die Begriffe sind also nicht Abbilder des Wesens der Dinge, sondern abhängig in ihrer Bildung von dem auffassenden Subjekt und mit diesem veränderlich, außerdem verändern sich die Dinge selbst beständig.

Als methodische Forderung füge ich noch hinzu, daß man bei Besprechungen wichtiger Begriffe erst feststellen muß, was man darunter versteht, z. B. wenn nachgewiesen werden soll, ob der Mensch einen freien Willen hat oder nicht; oder ob der Satz von Baco von Verulam richtig ist: Natura non vincitur nisi parendo; sind die Naturkräfte gemeint oder die Triebe und Leidenschaften der Menschen? Wer diese Regel unbeachtet läßt, wird nicht selten offene Türen einrennen. Ein ausgezeichnetes Übungsfeld für die Schulung im bene distinguere sind für die unteren und mittleren Klassen der höhern Lehranstalten die lateinische Grammatik und die Naturwissenschaften, diese auch besonders noch für das Unterscheiden von Beobachtung und Schluß; für die oberen, in denen es sich um die Anwendung des Unterscheidens auf den Gebieten verschiedener Wissenschaften handelt, die Prosa Lessings.

Um schließlich noch eine Warnungstafel in betreff der scharfen Auffassung der Begriffe aufzuhängen, bemerke ich, daß Lehrer (auch Juristen) in den entgegengesetzten Fehler verfallen können, nämlich Unterschiede zu machen, die keinen Wert oder Zweck haben; man nennt ihn Haarspalterei, Wortklauberei, Silbenstecherei, Spitzfindigkeit, Splitterrichterei, auch Mückensieben; ein solcher Fehler ist die Folge von Pedanterie, Kleinigkeitskrämerei, Wichtigtuerei oder der Sucht, seinen Scharfsinn und seine geistige Überlegenheit in ein helles Licht zu setzen. Von ihnen heißt es im Evangelium: Wehe denen, die da Mücken seihen, aber die Kamele verschlingen! Wenn z. B. ein Lehrer fragt: In welcher Himmelsrichtung geht die Sonne auf? so ist die Antwort: „Im Osten!“ richtig und passend; will er eine genauere Antwort, nämlich: „Am längsten Tage im Nordosten!“, so muß er genauer fragen, nach der Regel: Will man den Unterbegriff erfragen, so muß die Frage den nächsten Oberbegriff enthalten.

Damit kommt der Vortragende auf die logischen Fehler bei der Fragestellung, deren Arten er an Musterbeispielen aus der Praxis nachweist; er zeigt ferner, daß Katechismen als Lehrbücher den Anforderungen der Logik und Pädagogik ihrer Form nach nicht entsprechen und nicht entsprechen können. Schließlich spricht er noch über die logischen Fehler, die durch die Verwechslung des konträren Gegensatzes mit dem Satze des Widerspruches beim Urteil entstehen; auf die Fehler gegen die Induktion und Deduktion, auf die falsche Analogie, das Generalisieren, die quaternären Schlüsse, auf die Verwechslung der Kategorien und die Einwirkung der Affekte auf Urteil und Schluß will er wegen der Kürze der Zeit nicht mehr eingehen.

Digitized by Google

Mit großem Interesse waren die Anwesenden den Worten des Vortragenden gefolgt und spendeten ihnen Beifall. Auf eine Debatte wurde verzichtet. Nachdem ein lebhafter Meinungsaustausch von Nachbar zu Nachbar über das Gehörte stattgefunden hatte, begab sich die Versammlung in das physikalische Kabinett des Gymnasiums, wo Prof. Dr. Heitmann (Birkenfeld) verschiedene Demonstrationen — Teslaversuche — vorführen sollte. Diese gelangen vortrefflich und wurden infolge der methodisch berechneten Aufeinanderfolge jedem verständlich. Die Anwesenden gaben denn auch ihrem Beifall lauten Ausdruck.

Sodann begaben sich die Teilnehmer zu den Sammlungen des „Vereins für Altertumskunde im Fürstentum Birkenfeld", welche in einigen Räumen des Gymnasiums untergebracht sind. Die Führung übernahm Prof. Dr. Baldes (Birkenfeld). Er suchte in längerer Besprechung darzutun, wie in der engeren Landschaft am Hange des Hochwaldes sich eine von Kriegsstürmen wenig gestörte ruhige Kulturentwickelung von der Bronzezeit an durch die Eisenzeit hindurch bis in die römische Zeit vollzogen hat. Auch seine Worte ernteten den wohlverdienten Dank der Amtsgenossen.

Mit einigen freundlichen Worten schloß nun der Vorsitzende die Versammlung.

Nach einem kurzen Spaziergang vereinigten sich sämtliche Teilnehmer im Hotel zur Post zu einem gemeinsamen Abendessen. Während des Essens brachte der Vorsitzende in warmen Worten den Trinkspruch auf den Kaiser und den Landesfürsten, den Großherzog von Oldenburg, aus. Kandidat Grantz (Birkenfeld) gedachte in humorvollen Worten der anwesenden Damen. Direktor Dr. Neuber (Saarbrücken) sprach namens der Versammlung dem Vorsitzenden den besten Dank aus für die so anregend verlaufene Versammlung und dem Direktor Frühstück (Birkenfeld) für den herzlichen Empfang und die liebenswürdige Aufnahme in dem freundlichen Birkenfeld und versicherte, auch seinerseits werde er alles aufbieten, um bei der nächstjährigen Versammlung in Saarbrücken den Amtsgenossen den Aufenthalt so schön und angenehm wie möglich zu gestalten.

St. Wendel. S. Schäfer.

---

## Die 47. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Halle a. S. vom 6. bis 10. Oktober 1903.

### 1. Sitzung des Deutschen Gymnasialvereins.

Nachdem schon Montag, den 5. Oktober, eine Sitzung des Vorstandes des Gymnasialvereins stattgefunden hatte, hielt dieser am Dienstag um 9 Uhr im Auditorium No. 9 des Universitätsgebäudes unter dem Vorsitze von Geh. Reg. Rat Prof. Dr. O. Jäger seine 12. Jahresversammlung ab.

Über die Vorträge und Verhandlungen ist ein ausführliches Referat von P. Brandt in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1903 S. 841 — 855 erschienen.

### 2. Der Deutsche Oberlehrerverband.

Dienstag, den 6. Oktober, um 3½ Uhr, tagte die vorberatende Versammlung zur Gründung eines Oberlehrerverbandes im Ratskellergebäude (Neues Rathaus). Alle deutschen Landes- oder Provinzialvereine hatten dazu ihre Vertreter gesandt.

Digitized by Google

Professor Block-Gießen eröffnete die Sitzung, indem er darauf hinwies, daß die Hessen, das Bindeglied zwischen Süd und Nord, die Anregung gegeben hätten, und gab der Hoffnung Ausdruck, daß man einig sein werde. Er verfolgte die Entwicklung des Einheitsgedankens, beleuchtete seinen Wert und wies auf den Zweck des Vereins hin. Sodann begrüßte Direktor Hachtmann-Bernburg, der Vorsitzende des Provinzialvereins für Sachsen-Anhalt, die Erschienenen. Nachdem darauf Prof. Block-Gießen, Prof. Lortzing-Berlin, Prof. Hartmann-Leipzig zu Vorsitzenden und die Herren Ritsert-Darmstadt, Müller-Berlin und Schmidt-Wurzen zu Schriftführern gewählt worden waren, stellte man die Präsenz fest und begann die Verhandlungen. Zunächst erklärten die Vertreter Bayerns, sie seien nur gekommen, um sich zu informieren. Bayern könne nur beitreten, wenn die Selbständigkeit seiner Vereine voll gewahrt und ein anderer Titel gewählt werde; denn Oberlehrer seien in Bayern seminaristisch gebildete Lehrer. Ähnlich lautete die Erklärung des Württemberger Realschullehrervereins. Alle andren waren für den Zusammenschluß; gezwungen sollte natürlich keiner werden. Man nahm nach langer Debatte als wichtigste Beschlüsse folgende an:

1. Die vorbereitende Versammlung beschließt die Gründung eines „Verbandes der Vereine akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands". Den wenig schönen Namen wählte man der bayrischen Bedenken wegen.
2. Die v. V. ernennt einen Ausschuß von 5 Mitgliedern, der bis zum 1. Januar 1904 einen Satzungsentwurf ausarbeiten soll.
3. Die v. V. bestimmt Darmstadt als Ort des ersten Deutschen Oberlehrertages und Ostern 1904 als Zeit der ersten Versammlung.
4. Die v. V. wählt Prof. Block zum Vorsitzenden eines zu bildenden Vorstandes von 7 Gliedern. Der Hessische Oberlehrerverein als Vorortsverein wird mit der Bildung dieses Vorstandes betraut.
5. Für die Tagesordnung der ersten Versammlung werden folgende Vorschläge gemacht:
   1. Die erste Lesung des Satzungsentwurfs.
   2. Der Stand des höheren Schulwesens in Deutschland.
   3. Ausdehnung des Kunze-Kalenders auf die noch fehlenden deutschen Bundesstaaten.

Prof. Lortzing-Berlin, der unterdessen den ersten Vorsitzenden abgelöst hatte, schloß die Versammlung mit einem Hinweis auf das Erreichte wie auf die Schwierigkeiten, die noch der Lösung harren.

3. Die 47. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner.

Zum zweiten Male beherbergte die Stadt Halle die Wanderversammlung der deutschen Philologen und Schulmänner in ihren Mauern. Zu Vorsitzenden waren in Straßburg die Geh. Reg. Räte Prof. Dr. Dittenberger und Fries gewählt. Sie begrüßten am Abend des 6. Oktober die bereits Erschienenen in den Sälen der Berggesellschaft. Hier versammelten sich am nächsten Tage eine große Anzahl von Mitgliedern, zum Teil mit Damen, zu festlichem Mahle. Nach dem Essen besichtigten die Versammelten die Beleuchtung der Nordfront der mächtigen Ruine der Moritzburg, die die Stadt zu Ehren der Versammlung veranstaltet hatte. Für den Donnerstag Abend hatte die Stadt Halle die Teilnehmer des Philologentages zu einer Festvorstellung im Stadttheater eingeladen; zur Aufführung kamen Plautus' Menaechmi in der Über-

Digitized by Google

setzung von C. Bardt und der zweite Akt von Webers Oberon. Für den nächsten Abend (Freitag, den 9. Oktober) lag wieder eine Einladung der Stadt vor, diesmal zu einem Bierabend im Neuen Rathaus (Ratskeller). Auch hier hatte sich eine reiche, festfrohe Versammlung eingefunden. Am Sonnabend nach Schluß der Arbeit unternahmen noch viele Mitglieder einen Ausflug nach Merseburg. Nach der Besichtigung des Domes und seiner Schätze vereinigte man sich im oberen Saale der „Reichskrone" zu geselligem Beisammensein. Hier kam das von Prof. Dr. Regel zusammengestellte Liederbuch mit seinem vielsprachigen Inhalt zu seinem Recht. Am Sonntag, dem 11. Oktober, endlich machte noch eine größere Anzahl von Herren und Damen einen Ausflug nach Kösen. Hier folgte man einer Einladung des Rektors Prof. Dr. Muff zur Besichtigung von Pforta und zu einem Frühstück in dem gastlichen Speisesaal der Anstalt. Nachmittags bestiegen noch viele die Rudelsburg, andere nahmen am Essen im „Mutigen Ritter" teil. Die Zahl der Teilnehmer an der Versammlung betrug 720.

## Festschriften.

1. Apophoreton, überreicht von der Graeca Halensis. Inhalt:
   Dittenberger, Athenäus und sein Werk.
   Wissowa, Römische Bauernkalender.
   Blaß, Über die Zeitfolge von Platons letzten Schriften.
   Bechtel, Über die Bezeichnung des Magens im Griechischen.
   Wilcken, Zur Drakontischen Verfassung.
   Robert, Zur Oidipussage.
   Erdmann (Bonn), Psychologische Grundbegriffe der Sprachphilosophie.
   Pischel (Berlin), Vier Lieder der deutschen Zigeuner.
   E. Meyer (Berlin), Die Alliaschlacht.
2. Studien zur Deutschen Philologie. Inhalt:
   Strauch, Schürebrand, ein Traktat aus dem Kreise der Straßburger Gottesfreunde.
   Berger, Der junge Herder und Winckelmann.
   Saran, Melodik und Rhythmik der „Zueignung" Goethes.
3. Festschrift des Stadtgymnasiums zu Halle a. S. Inhalt:
   Friedersdorff, Aus Fr. Petrarcas poetischen Briefen.
   Bränning, Über das Gebiet der Aristotelischen Poetik.
   Genest, Die Bedeutung H. Barths für die geographische Erforschung Afrikas.
   Consbruch, Die Erkenntnis der Prinzipien (ἀρχαί) bei Aristoteles.
   Kähler, Forschungen zu Pytheas' Nordlandsreisen.
4. Aus der Hauptbibliothek der Franckeschen Stiftungen, dargebracht vom Kollegium der Lateinischen Hauptschule zu Halle a. S. Inhalt:
   Weiske, Mitteilungen über die Handschriftensammlung der Hauptbibliothek in den Fr. St. zu Halle a. S.
   Windel, Gebete und Betrachtungen über das Leben Jesu Christi in mittelniederländischer Sprache aus einer in der Hauptbibliothek der Fr. St. zu Halle a. S. befindlichen Handschrift.
   Löbbert, Die Hallische Handschrift (H) von Joh. Codovius-Müllers Memoriale linguae Frisicae.

Digitized by Google

5. Festschrift, dargebracht vom Kollegium der Oberrealschule zu Halle a. S. Inhalt:
   Regel, „The Life and Death of Mr. Badman" by John Bunyan, a kind of novel.
   Hoyer, Über die angeblichen Interpolationen im Coronement Looïs.
   Hobohm, Victor Hugos Nachahmungen des altfranzösischen Epos (le Mariage de Roland und Aymerillot) und ihre unmittelbaren Quellen.
6. P. Höfer, Archäologische Probleme in der Provinz Sachsen (überreicht von der Historischen Kommission der Provinz Sachsen).
7. P. v. Winterfeld, Stilfragen (überreicht vom Verfasser).
8. B. Maurenbrecher, Sallustiana. I. Heft: Die Überlieferung der Jugurthalücke (überreicht vom Verfasser).
9. C. Robert, Niobe. Postumes 24. Hallisches Winckelmanns-Programm (überreicht vom Archäologischen Museum).
10. O. Richter, Beiträge zur römischen Topographie III (überreicht vom Verfasser).
11. Katalog des Archäologischen Museums.
12. Deutsche Geschichtsblätter V 1 (überreicht von Perthes' Verlagshandlung in Gotha).
13. Das humanistische Gymnasium XIV 4 (überreicht von der Redaktion).
14. Lehrproben und Lehrgänge 1903, 4 (überreicht von der Buchhandlung des Waisenhauses).
15. Die Franckeschen Stiftungen zu Halle a. S. in ihrer gegenwärtigen Gestalt (überreicht von der Buchhandlung des Waisenhauses).

Außerdem erhielt jeder Teilnehmer den Hendelschen Führer durch Halle, ferner die Inschriften der interessantesten Denkmäler im Dom zu Merseburg, sowie das Liederbuch der Versammlung. Endlich hatte die Verlagshandlung von Aschendorff-Münster eine Anzahl von Lehrbüchern für Interessenten überwiesen und der Verlag von E. Staude-Berlin 100 Exemplare der „Deutschen Jugendpost".

Viermal wurde an die Teilnehmer der Versammlung ein Tageblatt ausgegeben.

## I. Hauptversammlungen.

Am Mittwoch, dem 7. Oktober, um 10 Uhr eröffnete der erste Vorsitzende Geh. Reg. Rat Prof. Dr. Dittenberger die erste allgemeine Sitzung in der Aula der Universität mit folgender Rede:

Bei dem gewaltigen Umschwunge im geistigen und wirtschaftlichen Leben, der sich in den zwei Menschenaltern seit der Gründung der Philologenversammlungen vollzogen habe, habe man diese Wanderversammlungen für zwecklos erklärt, da die Bequemlichkeit des Verkehrs leicht genug persönliche Bekanntschaften anknüpfen lasse. Und doch zeige die Versammlung noch keine hippokratischen Züge. Zwar tage man nur noch alle zwei Jahre, und die reiche Entfaltung neuer wissenschaftlicher Disziplinen (der Archäologie, Epigraphik, indogermanischen und romanischen Sprachwissenschaft) sowie das Aufblühen der Realanstalten neben dem früher herrschenden humanistischen Gymnasium habe die gemeinsame Grundlage entzogen und zur Bildung von Sektionen geführt.

Digitized by Google

Trotzdem gebe es immer noch viele Themen, die alle zu gemeinsamen Sitzungen vereinigten, und auch ein gemeinsamer Boden sei noch vorhanden: das Bewußtsein, der höheren geistigen Bildung unseres deutschen Volkes zu dienen. Auch da müsse es zu Kämpfen über den Wert der Bildungsmittel kommen. Und solange man über Berechtigungen gestritten habe, sei der Streit unfruchtbar gewesen. Jetzt sei zu hoffen, daß er sachlicher und für die Nation segensreicher werde, da jetzt jede Schulart durch Anspannung aller Kräfte ihren Wert erweisen müsse. Solcher Kampf sei ein Segen, kein Schaden, das könne Halle lehren, wo sich unter heftigen Kämpfen drei mächtige Geistesrichtungen abgelöst hätten, der Pietismus Franckes, der Rationalismus Niemeyers und der Neuhumanismus Wolfs. Wie schroff ist nicht der Gegensatz zwischen dem praktischen Schulmann von Gottes Gnaden, dem frommen August Hermann Francke, und dem unvergleichlichen Universitätslehrer, dem skeptischen hellenischen Aristokraten Friedrich August Wolf, und doch wirkt das Segensreiche aus ihrer Lebensarbeit jetzt friedlich nebeneinander zu wahrem Segen. Das mag uns trösten und ermutigen zu neuer Arbeit.

Das Gelingen hängt freilich ebenso von uns wie von dem Verständnis und Entgegenkommen der Außenstehenden ab. Da muß uns die Teilnahme und die Unterstützung, die unser Kaiser gerade dieser Versammlung gezeigt hat, eine besondere Freude sein. So schloß denn der Redner mit einem begeistert aufgenommenen Hoch auf den Kaiser.

Darauf wurden auf den Vorschlag des Präsidenten Oberlehrer Brey-Magdeburg und Privatdozent Dr. Waser-Zürich sowie Oberlehrer Dr. Consbruch-Halle und Prof. Genest-Halle zu Schriftführern gewählt.

Sodann ergriff der Geheime und Ober-Regierungsrat Trosien-Magdeburg das Wort, um die Versammlung im Namen des Ministers für geistliche, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten sowie des Oberpräsidenten der Provinz Sachsen zu begrüßen. Er betonte, daß die Versammlung in einer Stadt tage, die die Philologie wie die Pädagogik immer gepflegt habe und durch Fr. A. Wolf die Wiege des höheren Lehrerstandes geworden sei. Nun sei zwar das gemeinsame Ziel aus Wolfs Tagen, das Studium des klassischen Altertums, geschwunden, aber ein gemeinsames Ziel habe man noch: die Wissenschaft stelle sich in den Dienst der Schule, der Bildnerin der heranwachsenden Geschlechter. So würden auch diese Beratungen der Schule zu gute kommen. Das hätte ja in den Absichten der Gründer der Versammlung gelegen. Da habe man Sach- und Sprachunterricht gleichmäßig betonen und doktrinelle Gegensätze ausgleichen wollen. Ähnliches hätten die Lehrpläne von 1901 angestrebt. Möge es zum Segen gereichen, wenn nun die verschiedenen Schulen, jede nach ihrer Art, dem gemeinsamen Ziele der allgemeinen geistigen, sittlichen, nationalen und religiösen Bildung zustreben! Den Lehrern aber wünsche er, daß sie von dieser Versammlung reiche Anregung mitnähmen, so daß Schule und Wissenschaft Segen davon hätten.

Danach erhob sich der Oberbürgermeister von Halle, Geh. Regierungsrat Staude, um die Versammelten im Namen der alten Schulstadt Halle von Herzen willkommen zu heißen. Zum zweitenmal tage die Versammlung hier zur Freude der Hallenser. Er wünschte Erfolg für die Arbeiten und lud die Versammelten dann zu der Theatervorstellung und dem Bierabend ein.

Digitized by Google

Schließlich sprach der Rektor der Universität, Geh. Justizrat Prof. Dr. Stammler. Er begrüßte die Versammlung, indem er hervorhob, daß die Universität ihr doch am nächsten stehe. Denn „Philologie und Gesamtziel der Hochschule sind untrennbar verbunden; es wird immer richtig sein, daß das Wesen der spezifisch philologischen Arbeit nicht enger bestimmt werden darf, als daß es darauf ankommt, den Stoff des geschichtlichen Menschendaseins im einzelnen zu finden und genau vorzustellen, auf daß er in der universitas litterarum nach formaler und bedingter Einheit geordnet und bestimmt werde".

Auf diese Ansprachen erwiderte der Erste Vorsitzende mit herzlichen Worten des Dankes. Dann widmete er den seit der letzten Versammlung Gestorbenen nach alter Sitte einige Worte der Erinnerung. Genannt wurden die klassischen Philologen G. Kaibel, K. Zangemeister, K. Dziatzko, F. Eyssenhardt, J. Mähly, M. Gitlbauer, K. K. und C. F. W. Müller, M. Fränkel, die Archäologen Flasch, Hettner, Schlie und v. Prott, die Germanisten Keinz, O. Hoffmann, H. Düntzer und K. v. Maurer, die Neuphilologen J. Störzinger, Soldan und W. v. Oechelhäuser, der Mathematiker M. Curtze, der Sanskritforscher A. Weber, der Arabist Dieterici, der Agyptologe Eisenlohr, die Historiker Dümmler, Hegel, Scheffer-Boichorst, Ficker, Mühlbacher, Rüdinger, Beer, Klopp, Krones, Ihne, A. v. Cornelius, Bienemann und die Schulmänner Sommerbrodt, Weidemann, Gerber, Rittweger, H. Schiller und W. Ribbeck. Die Versammlung erhob sich zu Ehren der Toten von ihren Sitzen.

Sodann wurde mitgeteilt, daß die Weidmannsche Buchhandlung wieder eine Summe von 1000 ℳ für wissenschaftliche Zwecke zur Verfügung gestellt habe.

Nachdem sodann die Zeit für den einzelnen Vortrag auf 30 Minuten festgesetzt worden war, erhielt Prof. Dr. S. Reiter-Prag das Wort zum ersten Vortrag. Er sprach über Friedrich August Wolf. Er betonte zunächst, daß dieses Thema sich wohl besonders für eine Philologenversammlung in Halle a. S. zieme. Er zeichnete dann den Lebensgang Wolfs nach dem Motto *αὐτὰρ ἐγὼν βασεῦμαι ἐμὰν ὁδόν* bis zu seiner halleschen Zeit. Hier entwickelte der Vortragende das Bild des schöpferischen, bahnbrechenden Lehrers, den er in seiner Bedeutung für die Philologie wie für das Erziehungswesen würdigte. Ein Überblick über die Berliner Zeit und den Tod folgten.

Sodann erstattete Prof. Dr. F. Vollmer-München Bericht über den Stand der Arbeiten am Thesaurus linguae Latinae.

Er besprach die Schwierigkeiten der Materialsammlung und Artikelabfassung und gab Winke, wie man dabei außerhalb Münchens helfen könne. Fertig sind die Buchstaben A und B.

Den letzten Vortrag des Tages hielt Privatdozent Dr. P. v. Winterfeld-Berlin über Aufgaben und Ziele der mittellateinischen Philologie. Der Vortragende nannte zuerst die Bahnbrecher auf diesem Gebiet, nämlich W. Meyer mit seinen für die Rhythmik und Metrik grundlegenden Schriften, besonders mit denen über den Satzschluß, und Traube mit seinen großen Untersuchungen über Paläographie und Textgeschichte. — Er umschrieb dann die Aufgaben der mittellateinischen Philologie als Exegese der großen Werke und Literaturgeschichte, die namentlich die Schriftstellerindividuen wiederzuerkennen versuche. Er zeigte, wie

Digitized by Google

nach Meyers und Traubes Vorbild weitergearbeitet werden müsse, damit man Echtheitsfragen entscheiden könne, das Material eines Mannes zusammenbringe, Schulen scheide, Zeiten bestimme. Schließlich betonte er, daß es noch an guten Handausgaben und Lesebüchern fehle. Er schloß mit Proben von eigenen Übersetzungen.

Dann konstituierten sich die Sektionen.

Die zweite allgemeine Versammlung mußte im Auditorium maximum des Seminargebäudes abgehalten werden, da zu den ersten Vorträgen das Skioptikon verwendet werden sollte. Donnerstag, den 8. Oktober, um $11^1/_3$ Uhr eröffnete der zweite Vorsitzende Geh. Reg. Rat Prof. Dr. Fries die Sitzung. Zuerst lud er die Präsiden der früheren Versammlungen und die Überbringer von Einladungen für die nächste Versammlung zu einer Beratung über den Ort der nächsten Tagung ein.

Dann sprach der Sekretär des Kaiserlich Deutschen Archäologischen Instituts in Rom, Prof. Dr. Hülsen, über die neuen Ausgrabungen auf dem Forum Romanum. Er gab an der Hand zahlreicher Projektionsbilder zunächst einen Überblick über die Aufdeckung des Forums. Dann besprach er die archaische Nekropole am Faustinatempel mit ihren Brand- und Bestattungsgräbern — die jüngsten gehören etwa dem 6. Jahrhundert an. Das stimmt zu der Tradition, nach der die Tarquinier die cloaca maxima angelegt haben; denn erst dadurch wurde es möglich, das Forum in den Stadtbezirk zu ziehen. Darauf besprach der Vortragende die Funde am lapis niger, die unterirdischen Gänge unter dem Forum, den lacus Iuturnae mit seinen Heiligtümern und schließlich den Tempel Divi Augusti mit der Kirche S. Maria Antiqua und ihren Malereien.

Danach sprach Prof. Dr. B. Sauer-Gießen über die Homerapotheose des Archelaos. Er sieht in dem χρόνος des bekannten Reliefs das Porträt eines Königs, in der Tugend seine Mutter. Ein solches Paar findet sich nur unter den pergamenischen Attaliden, Attalos II. und seine Mutter Apollonis. Der Bildhauer hat seiner Darstellung ein Gedicht zugrunde gelegt, das die Apotheose Homers schildert. Mit diesem Gedicht muß im delphischen Agon ein Sieg errungen worden sein, das zeigt der Dreifuß neben Apollo. Den Kopf des Königs glaubt der Vortragende in einem früher Sulla genannten Marmorkopf wiederzufinden.

Auch dieser Vortrag wurde durch zahlreiche Lichtbilder erläutert.

Als dritter sprach Prof. Dr. F. Panzer-Freiburg i. Br. über Dichtung und bildende Kunst des deutschen Mittelalters in ihren Wechselbeziehungen. Redner möchte die germanische Philologie wieder auf die Erforschung der bildenden Kunst lenken, besonders weil im Mittelalter zwischen Literatur und bildender Kunst nach Inhalt und Form die engsten Beziehungen walten. So fehlt der bildenden Kunst mit ihren steifen Gestalten ebenso die Individualisierung wie der Literatur; so kennt man nur einen idealen Typus des Herrenstandes, der immer wiederkehrt. Ferner tritt die Natur in den Darstellungen beiderseits zurück, da man ihr keine selbständige Stellung einräumt. Im einzelnen freilich zeigen sich große Unterschiede zwischen der Karolingisch-Ottonischen Zeit mit ihren klassischen Erinnerungen und der realistischeren und der nationaleren der Romantik. Mit dieser beginnt eine fortschreitende Profanierung und Nationalisierung der Kunst. Fördernd wirkt französischer Einfluß. Gegen Ende des 13.



Digitized by Google

Jahrhunderts folgt ein Zusammenbruch auf beiden Gebieten: beide scheinen eben nur von einem nun vernichteten exklusiven Stande getragen zu sein. Von unten her kommt dann allmählich die Renaissance.

Zuletzt kam Prof. Dr. K. Kehrbach-Berlin zu Wort, um über die Veröffentlichungen und die Organisation der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte zu berichten. Er gab zuerst den Inhalt der Bände 22—27 der Monumenta Germaniae paedagogica; 23 beendet die Katechismusversuche vor Luther; 24 und 27 enthalten Schulordnungen aus Baden und Hessen-Darmstadt. Vollendet oder der Vollendung nahe sind Werke über die Geschichte des österreichischen Gymnasiums, über Casselius, eine Ausgabe der Matrikel der deutsche Nation in Orleans, eine Pestalozzi-Bibliographie usw. An den „Texten und Forschungen" hat unterdessen Bayern weitergearbeitet. Von den „Mitteilungen" sind seit der Straßburger Versammlung 8 Hefte mit Territorialgeschichte erschienen. Von dem großen bibliographischen Werke sind Jahrgang III und IV fertig geworden. Endlich wies der Redner noch auf Wege hin, wie die Arbeit der Gruppen in Deutschland, Österreich und der Schweiz nutzbringender gestaltet werden könnte.

Freitag, den 9. Oktober, fand die dritte allgemeine Sitzung um 11½ Uhr in der Aula der Universität statt. Der Vorsitzende Geh. Reg. Rat Dittenberger erteilte zunächst dem Rektor von Schulpforta, Prof. Dr. Chr. Muff, das Wort zu seinem Vortrag: Sophokles in der Schule. Der Redner suchte Sophokles' Verwendbarkeit für die Jugend zu erweisen 1) an der Technik: die Komposition ist einfach, aber von großer Kunst; sie fesselt das Interesse. 2) Wichtige Themen werden behandelt und ideale Charaktere vorgeführt. Dabei ist die Schilderung des Milieus, der Bericht über Handlungen usw. von greifbarer Klarheit. — Ebenso erhebend wirkt die Tragik der Stoffe; sie füllt die Jugend mit Lebensmut und begeisternden Hoffnungen. Heilsam sind ferner des Dichters religiöse sittliche Anschauungen. Das Theater des Sophokles erfüllt die Schillersche Forderung, daß die Bühne den Geist einer Nation heben und eine Schule praktischer Weisheit sein solle. So gehört Sophokles in die Schule, in die humanistischen Anstalten im Urtext, in die realistischen in einer guten Übersetzung, z. B. in der von U. v. Wilamowitz-Möllendorff.

Sodann nahm die Versammlung einen Antrag von Prof. Wotke-Wien u. a. an, der Reichsregierung für die der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte gewährte Unterstützung von 30 000 ℳ zu danken und um Erhaltung dieses Wohlwollens zu bitten.

Darauf wählte man die Kommission, die über die Verwendung des Weidmannschen Geschenkes von 1000 ℳ beraten soll, und zwar die Professoren Dittenberger, Fries, Lipsius, Diels, Leo, Reitzenstein und Wissowa.

Nun erhielt Prof. Dr. E. Sievers-Leipzig das Wort zu seinem Vortrag: Ein neues Hilfsmittel der philologischen Kritik. Er führte aus, daß jeder sinnvolle Satz seine bestimmte Satzmelodie habe, die der Sprechende wie der Schreibende produziert. Bei reagierendem, vorsichtigem Lesen kann man sie wiederfinden. Da erkennt man bald Melodietypen. Manche Autoren haben solche für ihr gesamtes Schaffen. Wo sie unterbrochen sind, kann man auf Eingriffe in den ursprünglichen Text schließen. Der Vortragende gab dann Beispiele solcher Melodietypen aus

Digitized by Google

Dichtern der verschiedensten Zeit und zeigte, welchen Nutzen die Wissenschaft aus dieser Beobachtung ziehen könne.

Es folgte der Vortrag von Prof. Dr. B. Keil-Straßburg i. E.: Ein vergessener Humanist. Er schilderte das Leben von Carlo Valgoglio aus Brescia, wo dieser um 1450 geboren und 1517 ermordet wurde, und gab einen Überblick über seine Schriftstellerei. Sodann forderte er zur Erforschung des noch unverwerteten Materials über die Humanistenzeit in den italienischen Bibliotheken auf.

Den letzten Vortrag dieses Tages hielt Privatdozent Dr. R. Petsch-Würzburg über Chor und Volk im antiken und modernen Drama. Der Vortragende suchte die Frage zu beantworten, ob zwischen dem Chor der Alten und den modernen Ensembleszenen tiefere Zusammenhänge bestehen. Dazu skizzierte er die Stellung des Chors bei Äschylus, Sophokles und Euripides und zeigte, wie er immer mehr bloßes Dekorationsstück wird, und das bleibt er auch in der Renaissance. Der Vortragende verfolgte dann die Entwicklung des Chores, resp. der Volksszenen bei den romanischen Völkern. Auch hier finden wir stärkere Ansätze zu freierer Behandlung nur bei den Spaniern. Erst in England, durch Shakespeare, kam das Volk, die Masse, zur Geltung, wenn ihr Shakespeare auch nicht sympathisch gegenübersteht. Auf seinen Schultern stehen unsere Klassiker. Der Vortragende legte dann noch dar, wie Schiller und Goethe zum Volke stehen, und besprach den gescheiterten Versuch in der Braut von Messina.

Am letzten Tage, Sonnabend, den 10. Oktober, eröffnete der zweite Vorsitzende, Geheimer Regierungsrat Fries die vierte Sitzung um 11 Uhr, indem er Prof. Dr. O. Kern-Rostock das Wort erteilte zu seinem Vortrag über die Landschaft Thessalien und die Geschichte Griechenlands.

Der Vortragende legte zunächst dar, wie groß der Ertrag der letzten Forschungsreisen an Inschriften gewesen sei, und wies dann darauf hin, wie schnöde Thessalien jetzt vernachlässigt werde. Darauf ging er namentlich auf das Problem der Einwanderung der Thessaler und ihres Kultes des Dodonäischen Zeus ein. Endlich bezeichnete er eine Reihe von Punkten, die dringend der Untersuchung harren. Das muß aber schnell geschehen, da die heutigen Einwohner die Reste nicht schonen. Zu rühmen sei die Tätigkeit des deutschen Konsuls in Volo, Dimitrios Zopotos, der das Museum in Volo gegründet hat.

Den letzten Vortrag hielt Prof. Dr. W. Meyer-Lübke-Wien über die romanischen Personennamen in ihrer historischen Bedeutung.

Der Redner ging davon aus, daß die Römer kein System in der Namengebung festgehalten hätten. Er wies ferner darauf hin, wie in den Rufnamen die Mode von Einfluß sei, in den Kosenamen die Mütter. Dann verfolgte er die Namensformen durch die Lande romanischer Zunge und stellte die Verhältnisse zwischen den lateinischen, byzantinischen und germanischen Einflüssen fest.

Nachdem so die wissenschaftliche Arbeit erledigt war, verlas der Vorsitzende die Antwort, die Se. Majestät der Kaiser auf das Huldigungstelegramm der Versammlung gesandt hatte.

Sodann wurde ein Antrag der vereinigten philologischen, archäologischen



Digitized by Google

und historisch-epigraphischen Sektion angenommen, das Kultusministerium von Österreich zu ersuchen, den Abdruck der Papyri der Sammlung des Erzherzogs Rainer zu beschleunigen.

Darauf folgte der Bericht der Vorsitzenden der einzelnen Sektionen, und dann schlug der Vorsitzende als Ort für die nächste Tagung Hamburg vor. Österreich habe seine Einladungen zugunsten dieser Stadt zurückgezogen unter der Bedingung, daß die übernächste Versammlung in einer österreichischen Stadt, aber nicht in Wien, stattfinde. Für Hamburg spräche namentlich noch, daß 1905 gerade 50 Jahre vergangen sein würden, seit die erste Versammlung dort getagt habe.

Im gleichen Sinne äußerte sich dann Prof. Dr. Bormann, der Vertreter Österreichs, und Direktor Wegehaupt überbrachte danach die Einladung Hamburgs. Die Versammlung beschloß nach dem Vorschlag und wählte zu Vorsitzenden der 48. Philologenversammlung Schulrat Prof. Dr. Brütt-Hamburg und Prof. Dr. Wendland-Kiel.

Nun sprach der Vorsitzende, Geh. Reg.-Rat Fries, das Schlußwort; er dankte den Teilnehmern für die rege Beteiligung, den Rednern für die Mühe, die sie auf sich genommen, und die reichen Anregungen, die sie gegeben. Er betonte im weiteren namentlich eine Seite der Versammlung: das Zusammenwirken und Zusammenleben von Schulmännern und Gelehrten. Davon sei ja in Halle auch sonst mancherlei zu spüren, man brauche nur an Wolf und an die Francke'schen Stiftungen zu erinnern. Freilich machten dem Lehrer die Entwickelung des öffentlichen Lebens und die ständig wachsende Spezialisierung der Wissenschaft jetzt die Beteiligung an der wissenschaftlichen Arbeit schwerer; aber noch immer beteilige man sich. Sei doch die wissenschaftliche Arbeit gerade das Palladium gegen die Miseren des Berufs. Jetzt habe auch die Staatsregierung wieder Schritte getan zur Förderung dieser Arbeit. Zu ihren besten Förderern gehören diese Philologentage. „Und nun das Lebewohl. Das Vale, das ich Ihnen zurufe, ist triste in dem Sinne, daß wir Sie, die Davoneilenden, vermissen und daß wir nach schönen, eindrucksvollen Tagen zunächst eine schmerzliche Leere empfinden werden, aber doch auch ein freudiges in dankbarer Erinnerung an die genossene Gemeinschaft und in der Hoffnung auf ein Wiedersehen".

Zum Schluß erhob sich Geh. Hofrat Uhlig-Heidelberg, um den Vorsitzenden den Dank der Versammlung auszusprechen.

## II. Philologische Sektion.

Den Vorsitz führten Prof. Dr. G. Wissowa-Halle und Propst Prof. Dr. K. Urban-Magdeburg; zu Schriftführern wurden gewählt Oberlehrer Dr. R. Holland-Leipzig und Dr. A. Klotz-Leipzig.

Nachdem sich am Mitwoch die Sektion konstituiert hatte, eröffnete Prof. Dr. Wissowa Donnerstag, den 8. Oktober, um 9 Uhr früh die Sitzungen im Auditorium IX des Universitätsgebäudes.

Zunächst sprach Prof. Dr. H. v. Arnim-Wien über die neue Theorie der Daktylo-Epitriten:

O. Schröder in seiner Pindarausgabe und — modifizierend — Blaß in der Bakchylidesausgabe fassen die Daktylo-Epitriten als Ioniker. Nun hört man aber 1. beim Lesen keinen ionischen Rhythmus heraus. 2. müßte man

Digitized by Google

bei der neuen Auffassung innerhalb desselben Kolons steigende und fallende Füße annehmen. 3. Verschiebung der Iktus durch Anaklasis kann doch nur bei Nebeniktus eintreten, sonst würde der Rhythmus gesprengt. Mithin kann ein Choriamb nicht Vertreter des Ionicus sein. 4. – – ⏑ – – und – ⏑ – – als retardierte Formen des Ionicus zu nehmen, ist unmöglich. 5. müßte man bei dieser neuen Auffassung dieselbe Silbenfolge, die innerhalb derselben Strophe wiederkehrt, verschieden rhythmisieren. 6. Die vorkommenden daktylischen Tetra- und Pentapodien fügen sich der neuen Lehre nicht recht. 7. Ebenso steht es mit der 8. nemeischen und 13. olympischen Ode. Dagegen können die Scholien mit ihrer falschen Kolometrie nicht maßgebend sein.

Da die Zeit überschritten war, mußte abgebrochen werden. In der Diskussion bestritten zunächst Prof. Dr. Blaß und Schröder, die ihnen vom Vortragenden untergelegte Ansicht zu haben, und legten die ihrige dar. Prof. Dr. Schröder rezitierte zum Beweis, daß er gerade den Taktwechsel beseitigen wolle, eine Strophe nach seiner Auffassung. Prof. Dr. Leo hielt es für unmöglich, über die Daktylo-Epitriten zu urteilen, solange noch nicht nach historischen Gesichtspunkten gemachte Beobachtungen vorlägen.

In seinem Schlußwort bemerkte Prof. v. Arnim, daß er in der verlesenen Strophe allerdings Takteinheit, aber kein ionisches Metrum erkannt habe.

Danach sprach Prof. Dr. F. Marx-Leipzig über die metrische Komposition des 28. und 29. Buches des Lucilius.

Er spricht zuerst über das Werk des Nonius und seine schichtenweise Entstehung; dabei wird die Individualität der servi litterati, die für Nonius arbeiteten, erörtert. Hat nun der Sklave die Werke rückläufig exzerpiert, so sind auch die Bruchstücke rückläufig zu ordnen. Das versucht der Vortragende mit der Schwierigkeit des Aufrollens der Bücher zu erklären. Man habe eben von dem zuerst aufgerollten Ende dem Anfang zu exzerpiert. So ist nun Lucilius geordnet. Buch 29 hat danach gehabt: Septenar, Senar, Hexameter, Senar, Septenar und jedenfalls 5 Satiren. Ähnlich liegt es in Buch 28. Behandelt wird dann noch die Widmung an Scipio, die der Vortragende aus den Worten item populi salute herstellt: Te, Publi, salute.

Geh. Rat Prof. Dr. Diels meinte, die Exzerptoren wären doch wohl wie wir verfahren. Sie hätten Zettel benutzt; dann hätte natürlich der erste unten gelegen, der letzte oben. Der Abschreiber hätte einfach, ohne umzuordnen, abgeschrieben. Prof. Marx erklärte, er halte das nicht für wahrscheinlich.

Zuletzt sprach Prof. Dr. Br. Keil-Strassburg i. E. über Longinfragmente. Er suchte nachzuweisen, daß die stilkritischen Partien in den Viten des Demosthenes, Lysias, Antiphon bei Photius aus Longin stammen. Nun stimmt aber das Urteil über Demosthenes hier nicht mit dem in *περὶ ὕψους* überein; also kann diese Schrift nicht von Longin sein.

Freitag, den 9. Oktober, fand im Auditorium maximum des Seminargebäudes eine gemeinsame Sitzung der vereinigten philologischen, archäologischen und historisch-epigraphischen Sektionen unter dem Vorsitz von Prof. Dr. Wissowa, Robert und Wilcken statt.

Zuerst sprach Prof. Dr. F. Noack-Jena unter Vorführung zahlreicher Lichtbilder über die Paläste von Knosos und Phaistos. Besonders der Palast von Knosos wurde nach Lage wie Einrichtung genauer erläutert.

Digitized by Google

Die Magazine mit den großen Pithoi und den Geheimfächern wurden vorgeführt, ferner die Baderäume mit dem steinernen Lehnstuhl, die Kammer mit den Doppelaxtpfeilern, die Anlagen, die auf ein Obergeschoß schließen lassen. Zum Vergleich wurde der Empfangssaal von Phaistos mit seiner Freitreppe herangezogen. Dann wurde die mehrstöckige Anlage auf dem Ostabhange des Hügels von Knosos mit ihren modernen Treppenhäusern u. s. w. erläutert. Fayenceplättchen zeigen übrigens, daß auch die Privathäuser der Zeit mehrere Stockwerke hatten. Sodann wurde das Leben zur Anschauung gebracht, soweit es Wandmalereien und andere kleinere Darstellungen zeigen. Schließlich wurden noch die Heiligtümer des stierköpfigen Gottes, dem auch die Doppelaxt heilig ist, besprochen. Zu ihm gehört die Göttin mit der Taube, Ariagne. Das Labyrinth muß sein Heiligtum gewesen sein. Kreta ist die Heimat dieser Kultur von orientalischer Pracht; dabei wird man doch noch einen anderen, vielleicht hellenischen Zug in ihr nicht übersehen können.

Danach sprach Prof. Dr. E. Bethe-Gießen über die trojanischen Ausgrabungen und die Homerkritik.

Redner entschuldigt zunächst sein Abweichen von dem angezeigten Thema damit, daß er durch den Abschlußbericht über Schliemanns Ausgrabungen die Antwort auf die Frage gefunden zu haben glaube, wie es kam, daß Homer die Helden um Troja kämpfen lasse. Er betont dann, daß die Ausgrabungen gelehrt hätten, daß nach der Zerstörung Trojas dort eine offene Siedlung mit gleicher Kultur bestanden habe. Der Sieger muß also irgendwo in der Nähe gesessen und von da aus die Stadt beherrscht haben. Eine eigenartige Zwitterstellung nimmt nun Aias ein; er ist der Feind der Troer — Hektor und er liegen in untrennbarer Fehde —, aber auch kein Freund der Griechen. Dazu genießt er alte Heroenehren in der Troas, und ein eigentümlicher Opferbrauch aus Lokris weist auf dieselbe Verbindung hin. Der Redner sieht danach in Aias den Feind, der über Rhoiteion eindringt, Hektor tötet und die Stadt nimmt. Als später die Äoler einwanderten, setzten sie ihren Helden (Achill u. s. w.) neben Aias.

Nach einigen kurzen Bemerkungen von Prof. Dr. E. Meyer-Berlin und Dir. Dr. Cauer-Düsseldorf wurde auf Antrag von Prof. Dr. Seeck-Greifswald die Debatte abgebrochen, da eine Debatte über dieses Thema tagelang dauern würde.

Das Wort erhielt nun Dr. P. B. Grenfell-Oxford, der in deutscher Sprache einen Bericht über den zweiten Oxyrhynchosfund gab. Er sprach über die Arbeiten vom Jahre 1903. Das erstemal hatte man alle Hügel durchsucht, jetzt wurden nur 2 große Hügel in Arbeit genommen. Sodann besprach der Vortragende die Arbeitsmethode und gab einen Überblick über die wichtigsten Resultate, die 1904 im IV. Oxyrhynchosbande erscheinen sollen. Besonders erwähnenswert sind Sprüche Jesu, Bruchstücke aus einem nichtkanonischen Evangelium, Stücke der Genesis nach der Septuaginta, von den Urkunden zwei Bittschriften von Aurelius Horion an Septimius Severus und Caracalla mit den Antworten der Kaiser und ein Kontrakt für einen Lehrling bei einem Tachygraphen. Unter den literarischen Resten ist vieles Bekannte, aber auch zwei neue Oden, vielleicht von Pindar, ferner das Argumentum des Dionysalexandros des Kratinos u. a. Am wichtigsten ist ein neuer chronologisch geordneter Auszug aus Livius

Digitized by Google

XXXVII—XL, XLVIII—LV, für die Jahre 150—137 wichtig. Anfang Dezember sollen die Ausgrabungen wieder beginnen.

Nachdem Prof. Dr. Wilcken dem Vortragenden besonders herzlich den Dank der Versammlung für seine Mühe ausgesprochen hatte, ward an Dr. Grenfells treuen Mitarbeiter Hunt ein Begrüßungstelegramm nach Oxford gesandt.

Sodann brachte Prof. Dr. Seeck-Greifswald einen Antrag ein: man solle das österreichische Kultusministerium bitten, dafür einzutreten, daß die Papyri Rainer schnell herausgegeben und der gelehrten Arbeit zugängig gemacht würden. Nachdem Prof. Dr. Bormann-Wien sich zur Sache geäußert hatte, wurde der Antrag von den vereinigten Sektionen angenommen und beschlossen, ihn beim Plenum einzubringen. (Vgl. die 4. allgemeine Versammlung.) Da die Zeit für Sektionssitzungen schon weit überschritten war, mußte der angekündigte Vortrag von Prof. Dr. Wünsch ausfallen.

Die 3. Sitzung wurde am Sonnabend um $^1/_2$9 Uhr von Propst Urban eröffnet. Vor dem Eintritt in die Tagesordnung ward auf Antrag von Prof. Dr. Gercke-Greifswald folgende Resolution ohne Debatte angenommen: „Die philologische Sektion der Versammlung erklärt es für wünschenswert, daß die Sammelschriften zu Ehren berühmter Männer bald außer Übung kommen".

Dann folgte der Vortrag von Prof. Dr. W. Kroll-Greifswald: Cicero und die Rhetorik. Der Redner führte aus, Cicero verdanke sich selbst wenig, auch denen, die er als Gewährsmänner nennt, Aristoteles und Isokrates, nicht viel. Das Wichtigste habe er der Akademie, wie es scheine dem Antiochos von Askalon, entlehnt.

Der zweite Redner des Tages war Direktor Dr. H. Guhrauer-Wittenberg. Er sprach über altgriechische Programmmusik. Zunächst bestimmte er Programmmusik nach R. Wagner dahin, daß sie „überschriftlich bezeichnete dramatische Vorgänge durch bloße Verbindung musikalischer Ausdrucksmittel der Einbildungskraft vorzuführen sucht". Das kann sie am besten, wenn sie möglichst die bloßen Mittel der Tonmalerei (onomatopoetische und konventionelle) verwendet und Gattungshandlungen und genau bekannte Programme vorstellt. Darauf erinnerte er an die besondere Art der griechischen Musik (Gesangs- und Unisonomusik) und besprach das Auloskonzert des Pythischen Nomos. Im weiteren schloß er, daß alle Instrumentalsolostücke Programmmusik gewesen seien; die absolute Instrumentalmusik hätten die Griechen nicht gepflegt.

Es folgte der Vortrag von Prof. Dr. R. Reitzenstein-Straßburg i. E.: Zur theologischen Literatur des Hellenismus.

In Ägypten können wir verfolgen, wie sich griechische und orientalische Anschauungen in der Religion verschmolzen, weil wir hier aus nationaler wie aus griechischer Zeit Überlieferungen haben. Der Grundtypus der griechischen Literatur geht bis in frühptolemäische Zeit zurück, es ist eine Art priesterliche Literatur. Wir sehen, wie sie sich allmählich gräzisiert und umgestaltet: sie wird schließlich Trägerin einer allgemein hellenistischen Theologie, nicht unbeeinflußt von der Philosophie. — Es ist die Religion des als Offenbarungsgeist gedachten νοῦς: man schaut Gott in der Vision. Die Träger der fortdauernden Offenbarung sind eine Art von Propheten.

Digitized by Google

Einige von ihnen vereinigen die verschiedensten Lehren zu einer Einheit, z. B. ägyptische mit persischen oder babylonischen Systemen. Träger der Lehren bleiben eben die Propheten, ihr Ansehen wächst, sie werden θεός, υἱὸς θεοῦ, πνεῦμα θεῖον. Es wäre zu untersuchen, ob diese Lehren Einfluß auf das Christentum gehabt haben.

Zuletzt sprach Privatdozent Dr. A. Heisenberg-Würzburg: Zum byzantinischen Roman.

Der Vortragende behandelte zunächst den Belisarroman: er skizzierte den Inhalt und gab einen Überblick über die Überlieferung. Er betonte, daß sich die Petraliphas, die sich bei der Erstürmung des κάστρον auszeichnen, bei der Erstürmung von Korfu 1149 nachweisen lassen. Da sie aus Didymoteichos stammen, so muß der bisher unerklärte Beiname Dimoteichitai heißen. Belisars Sohn, der Sarazenensieger Alexios, ist der, der 1261 den Lateinern Byzanz entriß. Auch für die Blendung läßt sich wohl die Quelle finden: 866 ließ Michael III. einen Feldherrn blenden.

Sodann wandte sich der Vortragende dem Ptocholeon zu. In der ältesten Fassung — der Pariser — fehlt der Pferdekauf, dafür scheint der Name der Braut genannt. In Wirklichkeit bedeutet der Name εἰς Μωραυίτης — die Moraviden sind aber spanische Pferdehändler. Also hat auch hier die Pferdegeschichte gestanden, und es ist ein Blatt verloren. Den Kaiser nennt die Handschrift Πέρος, das ist nicht Petros, sondern Pero = Pedro, Pedro I. von Aragon, der sagenberühmte Zeitgenosse des Cid. Er und Donna Uraca sind also in altorientalische Märchen eingedrungen.

Mit dem Dank an die Vorsitzenden, den Prof. Dr. Gercke aussprach, wurden die Sitzungen geschlossen.

### III. Pädagogische Sektion.

Den Vorsitz führten Rektor Dr. A. Rausch-Halle und Rektor Prof. Dr. Chr. Muff-Pforta; zu Schriftführern wurden gewählt: Oberlehrer Dr. B. Kaiser-Pforta und Oberlehrer Dr. A. Siebert-Steglitz.

Die erste Sitzung fand Donnerstag, den 8. Oktober, um 9 Uhr im Auditorium XIV des Universitätsgebäudes statt. Der Vorsitzende, Rektor Rausch, machte zunächst auf die Schrift von L. v. Sybel „Gedanken eines Vaters zur Gymnasialsache" aufmerksam und teilte mit, daß Prof. Höfler-Wien und Vaihinger-Halle verhindert seien, die angekündigten Vorträge zu halten.

Dann spricht Prof. Dr. P. Barth-Leipzig über die Bedeutung von W. Wundts Sprachpsychologie für den Sprachunterricht. Die psychologische Betrachtung nimmt die sogenannten unlogischen Erscheinungen nicht einfach hin, sondern lehrt sie verstehen. Außerdem regt sie zu Vergleichungen an. Das zeigt der Vortragende am Beispiel der Wortstellung und zwar der gebundenen orientalischen gegenüber der freien lateinischen — griechischen — deutschen. Die romanischen Sprachen, die der gebundeneren römischen Volkssprache entstammen, haben wieder eine gebundene Wortstellung. Die psychologische Betrachtung lehrt auch die Eigenart der Sprache schonen. Solcher Schonung bedarf in unserer Muttersprache z. B. der Konjunktiv.

Auf Antrag von Dir. Aly-Marburg wurde von einer Debatte abgesehen.

Es erhielt danach das Wort Direktor Prof. Dr. P. Cauer-Düsseldorf:

Digitized by Google

Die Eigenart der verschiedenen höheren Schulen — wie kommt sie auch in solchen Stücken zum Ausdruck, die alle gemeinsam haben? Redner betonte zunächst, daß man jetzt nicht mehr so sehr darauf aus sei, die Mannigfaltigkeit der höheren Schulen zu beseitigen. Man nehme aber im Lehrplan noch zuviel Rücksicht auf die vor dem Ziel Abgehenden. Dann begründete er die vorgelegten Thesen. Sie lauteten:

1. Die Vollanstalten sind etwas anderes als eine Verlängerung der entsprechenden sechsklassigen Schulen. Die innere Geschlossenheit ihres Lehrganges muß dadurch mehr als bisher gewahrt werden, daß die Möglichkeit fortfällt, anders als im Reifezeugnis das Recht zum einjährigen Militärdienst zu erwerben.
2. Die gleiche Verteilung des geschichtlichen Lehrstoffes an Gymnasien und Realanstalten paßt nicht zu der inneren Verschiedenheit dieser Schulen. An Realgymnasien und Oberrealschulen ist das Überwiegen der neueren Geschichte berechtigt; für die oberen Klassen des Gymnasiums muß der zweijährige Kursus in alter Geschichte wiederhergestellt werden.
3. Am Gymnasium ist das Griechische nicht nur an sich wichtig, sondern übt auch wesentlichen Einfluß auf die Behandlung der übrigen Fächer, in erster Linie Latein, Religion, Deutsch. Es darf deshalb nicht daran gedacht werden, innerhalb eines Lehrplanes, der überhaupt Griechisch enthält, die Teilnahme daran zu einer bloß fakultativen zu machen.
4. Die neu aufgeblühten Wissenschaften der Geographie und Biologie fordern mit Recht einen stärkeren Anteil an den Aufgaben der Jugendbildung. Für Neuerungen in dieser Richtung ist jedoch am Gymnasium kein Raum; das beste Wirkungsfeld bietet, durch ihren vorzugsweise modernen Charakter, die Oberrealschule.
5. Zum gegenseitigen Verständnis zwischen verschiedenen Geisteserichtungen kann und soll jede höhere Schule beitragen, aber nicht, indem sie alle Lehrstoffe einer andern Gruppe in ihren Plan mitaufnimmt, sondern dadurch, daß sie Betrachtungsweisen, die anderwärts wirksam entwickelt sind, sich aneignet und auch innerhalb ihres Gebietes fruchtbar macht.

Der Vorsitzende eröffnet die Diskussion über die Thesen; auf seinen Vorschlag wird aber beschlossen, nicht abzustimmen.

Geheimer und Ober-Regierungsrat Trosien-Magdeburg bekennt sich zu den Grundanschauungen Cauers, hebt aber hervor, daß manche Forderungen — z. B. die betreffs der Geschichte — zur Zeit keine Aussicht auf Erfüllung hätten. Teil 2 von These 1 bekämpft er aus praktischen Gründen. Ihm schließen sich an Direktor Prof. Dr. Zelle-Berlin, der vom Standpunkt der Eltern aus redet, und Direktor Dr. Kuthe-Parchim, der betont, daß dann ein Schüler, der vom Progymnasium in die Obersekunda einer Vollanstalt träte, ja einen Vorzug vor seinen Mitschülern hätte. Prof. Dr. Kohl-Kreuznach ersuchte den Vortragenden, diesen Teil seiner These fallen zu lassen. Den Vorschlag lehnt Direktor Cauer ab. Er verkenne die Schwierigkeiten nicht, gäbe auch zu, daß Härten für Schüler entstehen könnten. Er käme aber zu seiner Forderung, da die Erfahrung gezeigt hätte, daß es nicht möglich sei, den Lehrplan der Unter-

Digitized by Google

sekunda von Rücksichten auf die Einjährigen frei zu halten. Wenn das möglich wäre, könne er sich wohl damit zufrieden geben.

Zu These II (Geschichtsunterricht) erklärt Prof. Dr. Kannengießer-Straßburg i. E.: er sähe in der Forderung einen Rückschritt, da die moderne Geschichte dann zu kurz kommen müßte.

Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. O. Jäger gibt zu, daß mit den neuen Lehrplänen für Geschichte recht gut gearbeitet werden könne. Änderungsanträge hält er zur Zeit für ganz aussichtslos und aus taktischen Gründen für nicht empfehlenswert.

Geh. Reg. Rat Dr. Kruse-Danzig wies auf die Rücksicht hin, die man im Geschichtsunterricht auf die früher Abgehenden nehmen müsse. Auch er spricht gegen den Versuch, den alten Zustand wiederherzustellen, noch dazu da dieser aussichtslos sei.

Danach mußten die Verhandlungen auf den nächsten Tag verschoben werden.

Freitag, den 9. Oktober, eröffnete Rektor Muff die Sitzungen damit daß er Direktor Cauer das Schlußwort zu Teil II erteilte. Er wies zunächst darauf hin, daß Geh. Rat Kruses Ausführungen eine gute Rechtfertigung des zweiten Teiles seiner These I seien. Die Bedenken von Prof. Kannengießer sucht er durch Hinweis auf die Verteilung des Stoffes und auf die Cauerschen Geschichtstabellen zu entkräften. Die praktischen Rücksichten weist er aber zurück, da es sich hier nur darum handle, Zeugnis von dem abzulegen, was wir für das Beste hielten.

Da eine auswärtige Zeitung gemeldet hat, die Cauerschen Thesen seien abgelehnt worden, schlägt der Vorsitzende vor, nun doch über die Thesen abzustimmen unter Weglassung von I 2; Direktor Cauer bittet aber, davon abzusehen, denn gegen entstellende Zeitungsberichte könne man sich nicht schützen, und eine Abstimmung mit Weglassung von I 2 sähe wie eine Bestätigung der Nachricht aus.

Zu These III meldet sich niemand; IV und V werden zusammen behandelt.

Zu These IV wünscht Direktor Dr. Kuthe-Parchim in den Satz: „Für Neuerungen in dieser Richtung ist jedoch am Gymnasium kein Raum" vor Gymnasium das Wort „preußisch" eingefügt zu sehen, da der Mecklenburger Lehrplan noch eine Geographiestunde in den oberen Klassen habe, die durch die Fassung eventuell gefährdet werden könne. Direktor Dr. Thumser-Wien möchte vor „Neuerungen" „weitergehende" einsetzen. Dagegen wendet sich Rektor Dr. Rausch-Halle. Neuerungen würden ja nicht dringend begehrt; methodisch wichtige würden schon verwertet und würden es auch weiter werden. Die Fassung der These reiche völlig aus.

Prof. Dr. Kannengießer-Straßburg wünscht durch Herabsetzen der Stunden für Latein dem geographischen Unterricht Luft zu schaffen. Die Erfüllung der Cauerschen Wünsche würde zur Vernichtung des Gymnasiums führen.

Direktor Prof. Dr. Wegehaupt-Hamburg betont, die Versammlung habe das Recht, einmal ohne Rücksicht auf die Praxis Wünsche für ein ideales Gymnasium auszusprechen; er stimme den Cauerschen Thesen bei. Dagegen vertritt Prof. Müller-Charlottenburg die Ansicht, daß man nicht für eine ideale Konstruktion streiten dürfe und den Boden der Wirklich-

Digitized by Google

keit unter den Füßen verlieren. Die Cauerschen Thesen würden nur den Gegnern des Gymnasiums Wind in die Segel geben.

Direktor Prof. Dr. Aly-Marburg erklärt Kannengießers Forderung für unannehmbar; denn ihre Erfüllung hätte 1892 das Gymnasium schon einmal der Vernichtung nahe gebracht.

Im Schlußwort bemerkt Direktor Csuer gegen Direktor Kuthe, er lehne ja nur Neuerungen ab, Bestehendes taste er nicht an; gegen Prof. Kannengießer stimmt er voll den Alyschen Ausführungen zu. Was Geographie und Biologie angeht, so wünscht er die Schüler anzuregen; nicht gesättigt, sondern hungrig sollen sie zur Universität kommen.

Er folgte der Vortrag von Prof. Dr. O. Weißenfels-Berlin über das Griechische Lesebuch von U. von Wilamowitz-Möllendorff. Er ist in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1903 S. 770 ff. abgedruckt. Auf Antrag von Direktor Prof. Dr. Aly-Marburg wurde von einer Debatte abgesehen, um den Eindruck nicht abzuschwächen.

Sodann sprach Prof. Dr. W. Jerusalem-Wien über den Bildungswert und die Methodik des griechischen Unterrichts. Es ständen sich bei der Beurteilung des Bildungswertes des Griechischen gegenüber der Historismus v. Wilamowitz' und der Klassizismus etwa Immischs. Es gebe aber eine höhere Einheit, in die beide aufgehen könnten. Das Charakteristische des Griechentums sei das Lebensvolle, Leben Weckende, ewig Jugendliche. Der Geist der Griechen sei der Geist des Lebens. Das zeigt der Vortragende an einem Vergleich der griechischen und indischen Philosophie. So ist es ein unersetzliches Bildungsmittel, aber nur in der eignen Sprache. Die kann man aber nur kennen lernen, wenn man in das Griechische übersetzt. Die Satzlehre des Griechischen muß freilich eine psychologische Grundlage erhalten, keine logische, dann ist sie die rechte Vorstufe für die Geisteswissenschaft. Hier träfen sich Historismus und Klassizismus. Die Lehrer des Griechischen müßten freilich tüchtige Philologen sein.

Auf Antrag von Geh. Reg. Rat Münch-Berlin wurde von einer Debatte abgesehen.

Sonnabend, den 10. Oktober 1903, eröffnete Rektor Rausch die Sitzungen um 9 Uhr, indem er das Wort Prof. Dr. J. Lübbert-Halle zu seinem Vortrag über die Verwertung der Heimat im Unterricht erteilte.

Der Vortrag ist in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1903 S. 793 ff. abgedruckt.

Die Debatte schloß sich an die Leitsätze an.

Direktor Dr. Baltzer-Halle betont, daß die Konversationen in den modernen Sprachen ebenfalls zur Förderung der Heimatkunde herangezogen werden könnten. Er hebt dann noch den Wert der Reliefs hervor.

Zu Leitsatz 3—5 meldet sich niemand zum Wort.

Zu Leitsatz 6 erklärt Prof. Dr. Wotke-Wien, man müsse noch schärfer vor einem Mißbrauch der Heimatkunde warnen. Man bringe den Kindern so viel Straßen- und Gassennamen bei, als ob man sie zu Dienstleuten machen wolle.

In seinem Schlußwort erklärte sich der Vortragende mit dieser Ansicht durchaus einverstanden.

Digitized by Google

Danach sprach Gymnasialdirektor V. Thumser-Wien über die Bedeutung der Elternabende an den höheren Schulen.

Ausgehend von der Tatsache, daß sich im Publikum der Wunsch rege, auf die höheren Schulen nach allen Seiten hin Einfluß zu gewinnen, daß es aber an Einsicht mangle, erklärte der Vortragende, daß sich die Schule nicht zurückhalten dürfe, sondern aufklärend wirken müsse. Man solle einen Verkehr zwischen Eltern und Schule einrichten: Elternabende. Man solle die Eltern aufklären über den Wert der gelehrten Disziplinen, sie von der Notwendigkeit strenger Pflichterfüllung und strengster Gerechtigkeit überzeugen, umgekehrt auch dem Elternhause in seinen Bedenken und Überlegungen helfen. — Mehr könne man noch nicht tun; denn zu Elternkonferenzen in parlamentarischer Form sei die Zeit noch nicht gekommen. Habe man erst das Vertrauen der Eltern auf die angegebene Weise gewonnen, so könnten aufklärende Vorträge eintreten. Besuche der Eltern im Unterricht seien aber zu verwerfen.

Die Diskussion eröffnete Geh. Hofrat Uhlig-Heidelberg. Er hob zunächst hervor, man rede immer von dem Elternhaus, während es doch recht verschiedene Elternhäuser gebe. Dann berichtete er über seine Erfahrungen, die er mit einem Elternnachmittage in Heidelberg gesammelt habe. Das Resultat sei sehr befriedigend gewesen; man habe über alle wichtigen Fragen gesprochen, nur nicht über den Lehrplan und über einzelne Lehrerpersonen.

Direktor Aly-Marburg hält von den Elternabenden nicht viel, er möchte lieber von Fall zu Fall freundlich entgegenkommen.

Direktor Kuthe-Parchim betont, das Vertrauen der Eltern sei die Hauptsache, das würde aber oft durch Fehlgriffe in der Zensur über häuslichen Fleiß erschüttert. Er wünscht darum, daß man von dieser absehen möge.

Dann dankte Geh. Hofrat Uhlig-Heidelberg den Vorsitzenden für ihre Mühewaltung, und damit wurden die Sitzungen der Sektion geschlossen.

(Fortsetzung folgt.)

Digitized by Google

# VIERTE ABTEILUNG.

## EINGESANDTE BÜCHER

(Besprechung einzelner Werke bleibt vorbehalten).

1. Meyers Großes Konversations-Lexikon. Ein Nachschlagewerk des allgemeinen Wissens. Sechste, neubearbeitete und vermehrte Auflage. Mit mehr als 11000 Abbildungen im Text und auf über 1400 Bildertafeln, Karten und Plänen sowie 130 Textbeilagen. Fünfter Band: Differenzgeschäfte — Erde. Leipzig und Wien 1903, Bibliographisches Institut. 912 S. Lex. 8. eleg. geb. 10 *M*.

Niemand wird diesen Band ohne hohe Befriedigung aus der Hand legen, mag er sich orientieren, auf welchem Gebiete er will. Die Fülle des Stoffes ist großartig, die Behandlung sorgfältig und erschöpfend, die Darstellung fließend und ansprechend. Man muß staunen, was in einzelnen Artikeln, wie z. B. Eisen, Eisenbahn, Elektrizität, England, Entwickelungsgeschichte, an Wissen und Gelehrsamkeit enthalten ist und wie dem Leser alles in knappster Form mit Hilfe ganz vorzüglicher Illustrationen klar gemacht wird. Das Buch steht auf der Höhe der Zeit und verdient auch wegen der ganzen äußeren Ausstattung Anerkennung und Empfehlung.

2) Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Registerband zu den zehn Jahrgängen 1890 bis 1899. Berlin 1903, J. G. Cotta Nachfolger. 199 S. 4 *M*.

3) Literarischer Ratgeber für Weihnachten 1903, herausgegeben von der Redaktion der „Literarischen Warte". Zweiter Jahrgang. München, Allgemeine Verlagsgesellschaft. 144 S. gr. 8. 0,50 *M*.

4) F. Lindemann, Das künstlerisch gestaltete Schulhaus. Leipzig 1904, R. Voigtländer. 113 S. Lex. 8. 5 *M*, geb. 6 *M*.

5) Immanuel Kant, Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft. Dritte Auflage. Herausgegeben und mit einer Einleitung sowie einem Personen- und Sachregister versehen von K. Vorländer. Leipzig 1903, Dürr'sche Buchhandlung. XCVI u. 260 S. kl. 8. 3,20 *M*. (Philosophische Bibliothek Band 45.)

6) Ernst Dürr, Über die Grenzen der Gewißheit. Leipzig 1903, Dürr'sche Buchhandlung. VII u. 152 S. 3,50 *M*.

7) C. Wittenhaus, Hundert Rätsel. München o. J., C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung (Oskar Beck). 108 S. kl. 8. 1 *M*.

8) R. Müller, Ring-Satzbilder. Preßburg 1903, Selbstverlag des Verfassers. 7 S. (S.-A. aus dem „Deutsch-mährischen Schulblatt" 1903.)

9) Kempe's Illustrierte Jugendbibliothek. Leipzig o. J., E. Kempe. Alle Teile gr. 8. eleg. geb. je 3 *M*.

a) O. Albrecht, Deutsche Schwänke. Mit feinen Farbendruckbildern. 211 S.

b) A. Stein, Arnold Strahl ein Schülerleben. Mit 3 Farbendruckbildern. VII u. 203 S.

Digitized by Google

c) L. Bechstein, Neues deutsches Märchenbuch. Mit 9 Farbendruckbildern. 233 S.

d) J. H. Campe, Robinson der Jüngere, durchgesehen von O. Albrecht. Mit 14 Farbendruckbildern. 241 S.

e) Mancherlei Gaben. Erzählungen für die Jugend von S. v. Adelung, P. Beundorf u. s. w. Mit 10 Bildern und vielen Holzschnitten. 234 S.

f) E. Barre, Allzeit Kopf hoch! und andere Erzählungen. Mit 9 Bildern. 233 S.

g) H. von Osten, Deutsche Vergeltung und andere Erzählungen. Mit 10 Bildern. 208 S.

h) Jugendbrunnen. Erzählungen für die Jugend von P. Beundorf, F. Dornblüth u. s. w. Mit 10 Bildern. 234 S.

i) Quellwasser. Erzählungen für die Jugend von J. Baierlein, K. Dorn u. s. w. Mit 10 Bildern. 234 S.

k) Im Kränzchen. Erzählungen für die Jugend von F. Andreae, E. Berger u. s. w. Mit 10 Bildern. 227 S.

10) Kottmann, De elocutione L. Junii Moderati Columellae. Progr. Rottweil 1903. III u. 71 S. 4.

11) C. Pascal, Una probabile fonte di Rutilio Namaziano. Napoli 1903. 17 S.

12) F. H. M. Blaydes, Spicilegium Sophocleum commentarium perpetuum in septem Sophoclis fabulas continens. Halle a. S. 1903, Buchhandlung des Waisenhauses. 529 S. 10 *M*.

13) C. Josephy, Elektra von Sophokles. Eine Nachdichtung. Zürich 1903, Schulthess & Co. 56 S. 1 *M*.

14) Neue Erscheinungen aus dem Verlage von Velhagen & Klasing 1902/1903, Bielefeld und Leipzig. kl. 8. geb.

I. Prosateurs français:

a) Heft 135, 136. Rambaud, Histoire de la civilisation en France, herausgegeben von H. Müller. I. VI u. 82 S., Anmerkungen 78 S., Wörterbuch 40 S. 1,50 *M*. — II. VII u. 82 S, A. 69 S., W. 35 S. 1,40 *M*.

b) Heft 142. Ausgewählte Essais hervorragender französischer Schriftsteller des 19. Jahrhunderts, herausgegeben von M. Fuchs. X u. 109 S., A. 32 S. 1,10 *M*.

c) Heft 143. L. Halévy, L'Abbé Constantin, herausgegeben von L. Wespy. IV u. 129 S., A. 26 S., W. 61 S. 1,80 *M*.

d) Heft 145. J. Sandeau, Medeleine, herausgegeben von Ziegler IV u. 133 S., A. 21 S., W. 60 S. 1,40 *M*.

e) Heft 147. La révolution française, morceaux tirés de Barrau etc., herausgegeben von M. Gassmeyer. V u. 126 S. mit 1 Karte, A. 33 S., W. 46 S. 1,40 *M*.

f) Heft 148. A. Laurie, Mémoires d'un collégien, herausgegeben von E. Wolter. VI u. 130 S., A. 83 S., W. 29 S. 1,60 *M*.

g) Heft 149. Memoiren der Revolutionszeit, herausgegeben von G. Hanauer. IV u. 104 S., A. 14 S., W. 37 S. 1,10 *M*.

h) Heft 150. Tableau de l'histoire de la littérature française, composé d'après les meilleurs auteurs français par M. Fuchs. VII u. 228 S., mit 29 Abbildungen; Appendice (morceaux choisis) 32 S. 1,80 *M*.

II. English Authors:

a) Heft 83. M. R. Mitford, Selected stories from Our Village, herausgegeben von O. Hallbauer. VI u. 89 S., A. 29 S., W. 47. 0,90 *M*.

b) Heft 86. J. R. Seeley, The Expansion of England, herausgegeben von A. Sturmfels. XVI u. 126 S., A. 52 S., W. 38 S. 1,60 *M*.

c) Heft 87. A. Tennyson, Enoch Arden and Lyrical Poems, herausgegeben von E. Doblin. X u. 77 S., A. 50 S, W. 31 S. 1,20 *M*.

d) Heft 88. R. F. Sharp, Architects of English Literature, herausgegeben von O. Hallbauer. VI u. 108 S. mit 6 Portraits, A. 48 S., W. 48 S. 1,40 *M*

Digitized by Google

e) Heft 93. Ausgewählte Essays hervorragender englischer Schriftsteller der Neuzeit, herausgegeben von Ph. Aronstein. XIV u. 111 S., A. 35 S. 1,20 *M.*

15) Perthes' Schulausgaben englischer und französischer Schriftsteller. Gotha 1903 und 1904, F. A. Perthes.

a) Heft 31b. F. Unruh, Sammlung französischer Gedichte, Proben aus der Lyrik des 19. Jahrhunderts. Teil II: Anmerkungen und Wörterbuch 163 u. 52 S. kl. 8. geb. 2 *M.*

b) Heft 46. Sheridan, The School for Scandal, für den Schulgebrauch erklärt von H. Hartmann. XII u. 121 S.: Wörterbuch 39 S. kl. 8. geb. 1,60 *M.*

c) Heft 47. Tom Brown's School-Days by An Old Boy (Th. Hughes), für den Schulgebrauch herausgegeben von C. Reichel. XX u. 114 S. Wörterbuch 29 S. kl. 8. geb. 1,60 *M.*

d) Heft 47. B. Boissonas, Une famille pendant la guerre 1870—1871. Mit 2 Karten. Im Auszuge für den Schulgebrauch bearbeitet von E. Werner. VIII u. 86 S. Wörterbuch 23 S. kl. 8. geb. 1,40 *M.*

e) Heft 49. Th. B. Macaulay, Lord Clive, für den Schulgebrauch herausgegeben von K. Köhler. Mit 1 Karte. XVIII u. 146 S. Wörterbuch 42 S. kl. 8. geb. 2 *M.*

16) Neusprachliche Lehrbücher aus dem Verlage von G. Freytag in Leipzig (F. Tempsky in Wien). 1903/1904.

a) G. Weitzenböck, Lehrbuch der französischen Sprache. Teil I. Fünfte Auflage. 172 S. geb. 2,20 *M.*

b) G. Weitzenböck, Lehrbuch der französischen Sprache für höhere Mädchenschulen. Teil II. A. Übungsbuch. VIII u. 279 S. mit 24 Abbildungen, 1 Karte von Frankreich, 1 Plan von Paris. geb. 3,80 *M.* — B. Sprachlehre. 90 S. geb. 1,70 *M.*

c) G. Weitzenböck, Lehrbuch der französischen Sprache, Teil II: Übungsbuch. Vierte Auflage. VI u. 196 S. mit 25 Abbildungen und 2 Karten. gr. 8. geb. 2,50 *K.*

d) G. Weitzenböck, Lehrbuch der französischen Sprache für Mädchenlyzeen, Teil II: B. Sprachlehre. 90 S. gr. 8. geb. 1,70 *K.*

e) W. Duschinsky, Choix de lectures expliquées à l'usage de l'enseignement secondair. 17 gravures et 3 cartes. VI u. 372 S. geb. 4,50 *M.*

f) É. de Girardin, La joie fait peur, herausgegeben von H. Reinke. IV u. 66 S. kl. 8. geb. 1 *M.*

g) P. Laufrey, La campagne de 1809, herausgegeben von O. Kähler. XIX u. 122 S. geb. 1,60 *M.*

h) Bayne, Sommerville erleigh, herausgegeben von A. Strecker. II u. 128 S. geb. 1,40 *M.* Wörterbuch 52 S. 0,60 *M.*

i) G. Hooper, Wellington, herausgegeben von A. Sturmfels. Mit 5 Karten. XII u. 159 S. kl. 8. geb. 1,60 *M.* Dazu Wörterbuch 46 S. 0,50 *M.*

k) W. E. H. Lecky, English Manners and Conditions, herausgegeben von H. Hoffmann. Mit 2 Karten und 1 Bild. IV u. 136 S. kl. 8. geb. 1,50 *M.*

17) La France. Matières pour conversation et lecture. Zweite Auflage, bearbeitet von O. Boerner und F. Schmitz. Leipzig und Berlin 1903, B. G. Teubner. 88 S. gr. 8.

18) E. Copps, The Introduction of Comedy into the City Dionysia. Chicago 1903, The University of Chicago Press. 32 S. 4. 50 c.

19) Sammlung Göschen. Leipzig 1903, G. J. Göschen'sche Verlagsbuchhandlung. Jedes Heft geb. 0,80 *M.*

a) W. Bruhns, Petrographie. Mit 15 Figuren. 176 S.

b) A. Nippoldt jun., Erdmagnetismus, Erdstrom und Polarlicht. Mit 3 Tafeln und 14 Figuren. 136 S.

Digitized by Google

c) M. Simon, Analytische Geometrie des Raumes. Mit 28 Abbildungen. 205 S.

d) H. Becker, Geometrisches Zeichnen, neubearbeitet von J. Vonderlinn. Mit 290 Figuren und 23 Tafeln. 136 S.

e) R. Meringer, Indogermanische Sprachwissenschaft. Dritte Auflage. Mit 4 Tafeln. 151 S.

f) A. Gercke, Griechische Literaturgeschichte. Zweite Auflage. 190 S.

g) M. Koch, Geschichte der deutschen Literatur. Fünfte Auflage. 291 S.

h) R. Glaser, Stereometrie. Zweite Auflage. Mit 66 Figuren. 140 S.

i) W. Hauber, Statik. Teil I: Die Grundlehre der Statik starrer Körper. Mit 82 Figuren. 148 S.

k) H. Jantzen, Literaturdenkmäler des 14. und 15. Jahrhunderts, ausgewählt und erläutert. 151 S.

20) Aus Natur und Geisteswelt. Sammlung wissenschaftlichgemeinverständlicher Darstellungen aus allen Gebieten des Wissens. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner. 1903, 1904. Alle Teile geb. je 1,25 *M*.

a) H. Boehmer-Rohmundt, Die Jesuiten. IV u. 164 S.

b) R. Zander, Vom Nervensystem, seinem Bau und seiner Bedeutung für Leib und Seele im gesunden und kranken Zustande. Mit 27 Figuren. 151 S.

c) W. Schumburg, Die Tuberkulose, ihr Wesen, ihre Verbreitung, Ursache, Verhütung und Heilung. Mit 1 Tafel und 8 Figuren. 139 S.

21) Cotta'sche Handbibliothek. Stuttgart und Berlin o. J., J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger.

a) Nr. 69. H. Göring, Lessings Leben. 184 S. 0,60 *M*.

b) Nr. 72. Herder, Stimmen der Völker in Liedern. 324 S. 0,75 *M*.

c) Nr. 73. Jean Paul, Doktor Ratzenbergers Badereise. 260 S. 0,60 *M*.

d) Nr. 77. F. Nissel, Ein Nachtlager Corvins. Historisches Lustspiel. 102 S. 0,40 *M*.

e) Nr. 78. O. Roquette, Rebenkranz zu Waldmeisters silberner Hochzeit. 102 S. 0,50 *M*.

22) Graesers Schulausgaben klassischer Werke. Leipzig, B. G. Teubner.

a) Lessing, Minna von Barnhelm, herausgegeben von F. Steinz. XVI u. 78 S. 0,50 *M*.

b) Lessing, Laokoon, herausgegeben von K. Janker. X u. 105 S. 0,50 *M*.

23) Süddeutsche Monatshefte. Unter Mitwirkung von N. Cossmann, J. Hofmiller u. a. herausgegeben von W. Weigand. München und Leipzig, Süddeutsche Monatshefte G. m. b. H. Jahrgang I, Heft 1, 92 S. mit Notenbeilage. Der Jahrgang 12 *M*.

Digitized by Google

# ERSTE ABTEILUNG.

## ABHANDLUNGEN.

### Die Muttersprache an den höheren Schulen.

Wenn man wie Verf. seit 26 Jahren auf den verschiedenen Stufen des deutschen Unterrichts tätig gewesen ist, und zwar mit dem aufrichtigen Bestreben, den Schülern zu helfen und die Erkenntnis über die Bedeutung der Muttersprache für die geistige Entwickelung der Jugend zu fördern, dann begrüßt man mit lebhaftem Beifall das eindringliche Wort, das A. Matthias in dem Artikel: „Zur Jahreswende" (Januarheft 1903 der „Monatschrift für höhere Schulen") den mangelhaften Leistungen unserer höheren Lehranstalten im Deutschen widmet. Er sagt hier: „Die Frage, ob unsere Jugend in das Verständnis ihrer Muttersprache und deren Geschichte, in des eigenen Volkes Literatur und Geistesleben heute gründlich genug eingeführt wird und so der Pflege heimischer Sprache, heimischen Stils, heimischer Empfindungen und vaterländischen Geisteslebens voll teilhaftig wird, müssen wir mit einem beschämenden Nein beantworten, und diese Antwort sollte schwer auf unserem pädagogischen Gewissen lasten". Nach den mir durch das obige Thema gezogenen Grenzen beschränken sich meine Ausführungen auf die Frage, wie unserer Schuljugend eine größere Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Muttersprache vermittelt werden kann. Denn diese Frage sollte im Vordergrunde des pädagogischen Interesses stehen, weil sie weit über das Fachgebiet hinausgreift und unserer pädagogischen Erkenntnis neue und fruchtbare Ziele weist. Von diesem Standpunkt sind wir allerdings noch sehr weit entfernt; denn in keinem Unterrichtsgegenstande sind theoretisch wie praktisch weniger Fortschritte gemacht als im Deutschen. Wir haben im großen und ganzen immer noch die alte Methode, mit der wir von jeher nur Mißerfolge erzielt haben. Und diese Methode ist das Ergebnis noch älterer Vorurteile, die einer dem andern gläubig nachspricht und die alles selbständige Denken einschläfern. So-



Digitized by Google

lange wir noch an der Anschauung festhalten, daß das Deutsche an den fremden Sprachen erlernt werde, daß jede Unterrichtsstunde dem Deutschen zugute komme, daß man die Vervollkommnung in der Muttersprache den Jahren überlassen müsse, solange wir die Aussprüche aller möglichen Autoritäten mit diesen Anschauungen in Einklang zu setzen bemüht sind und solange wir endlich den Gedanken als den besseren Teil, den Stil aber als minderwertiges Beiwerk ansehen, so lange werden wir am deutschen Unterricht wenig Freude erleben. Die ersten drei dieser Anschauungen vertreten aller pädagogischen Gepflogenheit entgegen den Grundsatz des Gehenlassens; die letzte sieht in dem Verhältnis zwischen Gedanken und Form eine Zweiheit, die aller psychologischen Erfahrung widerspricht. Zu diesen alten Vorurteilen kommt ein der neueren Zeit entstammendes, das R. Lehmann in dem von W. Lexis herausgegebenen Werke: „Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen" mit Nachdruck vertritt. Er stellt hier fest, „daß die Bestimmung des deutschen Aufsatzes als des ausschlaggebenden Faktors für die Gesamtreife doch auf einem psychologisch-praktischen Irrtum beruhte und zu viel Ungerechtigkeit und Härte führen mußte; der Ausfall dieses Aufsatzes ist von zu vielen inneren und äußeren Verhältnissen abhängig, das Tempo der Entwicklung dieser Befähigung ein sehr ungleiches und eventuell die Begünstigung durch die allgemeine häusliche Lebenssphäre zu erheblich". (Zitat der vorerwähnten Monatschrift aus W. Münchs Abhandlung: „Das neue Werk über die Reform des höheren Schulwesens".) Hat man unter Gesamtreife den jeweiligen Stand allgemein geistiger Entwickelung zu verstehen, so glaubte man früher, daß der deutsche Aufsatz eine unverfälschte Probe dieses allgemein geistigen Könnens sei; wenn dagegen Lehmann den deutschen Aufsatz nicht als den Ausdruck der Gesamtreife angesehen wissen will, so zerreißt er den psychologischen Zusammenhang zwischen der Leistung und der geistigen Individualität des Verfassers, d. h. jenen Zusammenhang, den wir Lehrer in allen andern Fächern anerkennen und zur Grundlage unseres Urteils über die geistige Beschaffenheit des Schülers machen. Sobald dieses Gegenseitigkeitsverhältnis erschüttert wird, gerät unser ganzes auf mündlichen und schriftlichen Leistungen aufgebautes Beurteilungssystem ins Wanken. Im übrigen können aber die besonderen Verhältnisse des Schülers, das Tempo seiner geistigen Entwicklung sowie die Einwirkung der Umgebung im Elternhause in keiner Weise die grundsätzliche Entscheidung der Frage beeinflussen, ob der deutsche Aufsatz der Gradmesser der Gesamtreife ist oder nicht. Sind jene besonderen Verhältnisse günstig, so wird der Schüler Befriedigendes und Gutes, sind sie weniger günstig, so wird er weniger Befriedigendes leisten; in beiden Fällen ist also der Aufsatz das getreue Spiegelbild der Gesamtreife des Verfassers. Von einem psychologisch-praktischen

Digitized by Google

Irrtum kann ich hier nichts entdecken. Ist es nur so schwer, aus mit gutem Willen angefertigten, aber unbefriedigenden Aufsätzen den Schluß zu ziehen, daß der Verfasser nicht die seiner Aufgabe entsprechende Gesamtreife besitzt? Warum entschuldigen wir gerade mangelhafte Leistungen im Deutschen mit den besonderen Verhältnissen des Schülers, während wir in allen anderen Fächern diese milde Auffassung gar nicht oder nur ganz bedingt gelten lassen? Denn in allen anderen Fächern muß die Schulmethode die sich aus den besonderen Verhältnissen des Schülers ergebenden Nachteile ausgleichen. Wenn daher Lehmann in Übereinstimmung mit der allgemeinen Erfahrung diese besonderen Verhältnisse als maßgebend für die Leistungen der Schüler im deutschen Aufsatze ansieht, so hätte er daraus nicht sowohl folgern sollen, daß der Aufsatz nicht der ausschlaggebende Faktor für die Gesamtreife ist, sondern daß unsere Methode im deutschen Unterricht so wenig fördernd in die Gesamtentwicklung der Schüler eingreift. Unter den Unterrichtsfächern der höheren Schulen gibt es wohl keins, in dem die Gaben verschiedener verteilt sind, als die Mathematik, und unsere alten Schulmathematiker trugen dieser Erfahrung so gründlich Rechnung, daß gewöhnlich nur wenige Schüler ihrem Vortrag folgen konnten. Aber die verbesserte Methode fördert heute auch die schwachbegabten Schüler so weit, daß sie nicht ganz aus dem Rahmen der Klasse fallen. Das kann man von den Leistungen im Deutschen nicht sagen, obwohl doch der Gebrauch der Muttersprache längst kein so eigenartiges Verständnis voraussetzt, wie es die Größenvorstellungen der Mathematik erfordern. Es ist gewiß eine höchst befremdliche Wahrnehmung, wenn Primaner nach acht- und mehrjährigem Schulbesuch, während dessen sie auf so vielen Wissensgebieten tüchtig getummelt sind, noch so unreif im Denken und so ungelenk im Darstellen sind. Aber es ist nun einmal so, und diese Erscheinung sollte uns die Mängel unserer Methode um so fühlbarer machen. Wenn wir aber dieses offenbare Mißverhältnis zwischen dem Fachwissen der Schüler und ihrer Gesamtreife mit allerhand individuellen Besonderheiten entschuldigen und den Aufsatz nicht als Gradmesser der Gesamtreife betrachten, dann verewigen wir alte und neue Irrtümer zum Schaden der geistigen Entwicklung der uns anvertrauten Jugend.

Waren die obenerwähnten Vorurteile das erste Hindernis, das einer unbefangenen Behandlung des Deutschen als Unterrichtsfaches entgegenstand, so liegt das zweite in dem Umstande, daß wir das Deutsche bis jetzt nur von der philologischen Seite kennen, während uns die psychologische Seite der Muttersprache völlig fremd ist. Dieser einseitigen Auffassung ist es zuzuschreiben, daß der deutsche Unterricht auf den höheren Schulen, ganz entsprechend dem Betriebe der fremden Sprachen, fast nur philologisch gehandhabt und demzufolge in Grammatik und Lektüre



Digitized by Google

gegliedert wird, während das in den Stilübungen — aber ich meine, zum Unterschied von den jetzigen kleinen Ausarbeitungen, in planvoll eingerichteten und nur für den deutschen Unterricht verbindlichen Stilübungen — liegende Erkenntnismoment vollständig verkannt wird. Mit andern Worten: wir sorgen für die Einprägung der richtigen grammatischen Form und der literarischen Tatsachen, aber für die systematische Förderung der Gesamtreife durch den deutschen Unterricht ist zu wenig Raum. Denn sie ist nach der landläufigen Anschauung Sache des Schülers selbst oder die Nebenfrucht der vielen wissenschaftlichen Fächer, die auf den höheren Schulen getrieben werden. In beiden Fällen ist sie ein unkontrollierbares Etwas, bei dem man den größeren Teil der Schuld den unglückseligen Gestirnen zuwälzt. Und doch ist die Gesamtreife auf den verschiedenen Stufen diejenige besondere Fähigkeit im Denken und Darstellen, welche der Schüler bei Anfertigung seiner Aufsätze braucht, und zugleich diejenige allgemeine Fähigkeit, vermöge deren ihm die auf den einzelnen Wissensgebieten erworbenen Kenntnisse erst zum inneren Bewußtsein kommen und in ihrem inneren Zusammenhange erscheinen. Kurz und gut, wir verlangen im Aufsatze vom Schüler eine Leistung, die auf breiterer Grundlage der Erkenntnis erstehen muß, einer Erkenntnis, die er in der Schule nicht und außerhalb der Schule immerhin selten erlangt. Durch unsere Methode im deutschen Unterricht zieht sich immer wieder der Trugschluß, daß wir glauben ernten zu können, wo wir nicht gesät haben. Wenn nun die Erfahrung unzweideutig lehrt, daß die zur Abfassung eines deutschen Aufsatzes notwendige Gesamtreife sich nicht ohne weiteres aus der Beschäftigung mit den auf den höheren Schulen getriebenen Fächern ergibt, so müssen unserem Lehrplane im Deutschen Übungen eingegliedert werden, durch welche diese Gesamtreife in das rechte Verhältnis nicht bloß zu den Aufgaben im deutschen Aufsatze, sondern auch zu dem Grade der Fachbildung gesetzt wird. Geschieht das nicht, so bleibt der deutsche Unterricht, der nach den Worten der Lehrpläne neben dem Unterricht in der Religion und Geschichte der erziehlich bedeutsamste ist und die Herzen unserer Jugend für deutsches Volkstum erwärmen soll, für Schüler und Lehrer der mühsamste und undankbarste. Der Durchschnittsschüler kann diesem Unterricht nur eine gemischte Empfindung entgegenbringen, weil er ihm Aufgaben stellt, denen er beim besten Willen nicht gewachsen ist. Und der Lehrer hat die demütigende Empfindung, daß er trotz redlicher und saurer Arbeit keinen Fortschritt bei seinen Pflegebefohlenen sieht. Wo bleibt da auf beiden Seiten die Begeisterung? Zugleich aber ergibt dieser Tiefstand der allgemeinen Reife schließlich eine mangelhaft abgerundete Gesamtbildung, die um so zerstückelter ist, je mehr sich heute neben den Hauptfächern die sogenannten Nebenfächer geltend machen. Das respektabelste

Digitized by Google

Fachwissen ohne entsprechende Gesamtreife führt aber, zumal bei durchschnittlicher oder mäßiger Begabung, immer zur Einseitigkeit im Urteil und zur Engherzigkeit im Fühlen und Handeln auf allen Lebensgebieten. So tiefgreifend ist der Zusammenhang zwischen der Erkenntnis und dem Empfinden und Handeln.

Diejenigen Übungen nun, welche zur Erzielung einer entsprechenden Gesamtreife im Lehrplan der höheren Schulen vorgesehen sind, sind hauptsächlich der deutsche Aufsatz und die kleinen Ausarbeitungen. Den mündlichen Nacherzählungen in den unteren Klassen sowie der praktischen Anleitung zur Anfertigung von Aufsätzen in Untersekunda, welche gewiß hierher gehören, kann deshalb nur eine geringere Bedeutung zugesprochen werden, weil für sie gewöhnlich zu wenig Zeit übrig bleibt. Was die deutschen Aufsätze, jedenfalls die wichtigste dieser Übungen, anlangt, so wird der zu behandelnde Gegenstand allerdings so weit erörtert, daß die Schüler über den Inhalt und den Gang der Darlegung im allgemeinen im klaren sind; woran die meisten scheitern, das ist die Darstellung. Der logische Aufbau des Ganzen, die innere Verknüpfung der Gedanken, die klare, treffende, syntaktisch abgerundete und sprachrichtige Ausdrucksweise, das sind die Schwierigkeiten, welche von ihnen auf der Schulbank nicht überwunden werden. Und diese Schwierigkeiten sind allerdings für einen werdenden Menschen bedeutend genug, zumal für einen solchen, der die Ungunst seiner Lebensverhältnisse nicht durch Privatfleiß auszugleichen bemüht ist. Man denke sich die Klassen einer höheren Provinzialschule — die Großstädte werden ja günstiger gestellt sein — zusammengesetzt aus den Söhnen einer gebildeten Minderheit und denen einer Mehrheit von Ackerbauern, kleinen Beamten und Handwerkern. Die Kluft zwischen diesen beiden Schülergruppen in der Fähigkeit, sich mündlich oder schriftlich auszudrücken, ist in den unteren Klassen schier unüberbrückbar und in den mittleren und oberen Klassen immer noch überraschend genug. Das ist doch der deutlichste Beweis, daß es uns bei der gegenwärtigen Methode nicht gelingt, beide Arten von Schülern geistig einander anzunähern und die Klassen einigermaßen gleichartig zu gestalten. Sobald aber in einem Fache eine gleichartige Vorbildung der Schüler nicht vorausgesetzt werden kann, sind die Gleichmäßigkeit des Interesses, des Fortschritts, kurz alle unschätzbaren Vorteile der Klasseneinteilung in Frage gestellt. Was wollen nun bei dieser Mannigfaltigkeit von Vorbildungsstufen die zehn oder acht Aufsätze besagen, die in einem Jahre geschrieben werden? Um Mißverständnisse zu verhüten, muß ich aber gleich hinzufügen, daß sich eine Vermehrung der Aufsätze von selbst verbietet. Trotzdem muß darauf hingewiesen werden, daß dieser so verschiedenen Vorbildung der Schüler im Deutschen bei einem neunjährigen Schulbesuche nur die Übungsgelegenheiten von 64 Aufsätzen gegenüberstehen. Hier ist sicher

Digitized by Google

ein Notstand vorhanden, der weder durch die eigenen Bearbeitungen des Lehrers noch durch die kleinen Ausarbeitungen beseitigt werden kann. Ich habe Dutzende von Aufsatzthemen selbst bearbeitet und mich dabei möglichst der Fassungskraft meiner Schüler anzupassen gesucht, aber keinen erwähnenswerten Nutzen entdecken können. Die kleinen Ausarbeitungen aber, welche als Ergänzungsübungen zum Aufsatze gedacht sind, können schon deshalb ihren Zweck nicht erfüllen, weil sie sich dem deutschen Unterricht entziehen und die Einheit desselben zerstören. Es heißt aber auch wohl den Vertretern anderer Fächer zu viel Selbstverleugnung zumuten, wenn sie ihr Fachinteresse hinter die deutsche Stilistik zurückstellen sollen. Außerdem ist den Ausarbeitungen wie den Aufsätzen bei den jetzigen Verhältnissen der Nachteil gemeinsam, daß der Lehrer ihren Fehlern zu machtlos gegenübersteht, weil sie auf keinen organischen Vorübungen beruhen, welche ihm die Zucht seiner Schüler im Denken und Darstellen in die Hand geben. Denn tatsächlich liegen die Verhältnisse seit undenklicher Zeit so: der Unterricht bietet dem Schüler zu seinen deutschen Arbeiten die grammatischen Kenntnisse, die Anleitung zum Aufsatzschreiben im besonderen Falle sowie im allgemeinen und die Besprechung der Fehler, die er gemacht hat, also die Theorie, während seine sprachliche Vervollkommnung, also die Praxis, ihm selbst überlassen bleibt. In diesem Verfahren ist alles Unheil beschlossen, nämlich: allerhand Denk- und Formfehler und im ganzen ein mangelhafter Fortschritt.

Man glaube aber nicht, daß es bei diesen unbefriedigenden Leistungen im Deutschen allein sein Bewenden hat, vielmehr sind dieselben untrennbar verbunden mit einem entsprechenden allgemein geistigen Tiefstande. Denn wer in seine Muttersprache so wenig eindringt, lernt auch nicht denken. Sprechen und Denken ist aber eins; ohne Sprache gibt es kein Denken. Wer sicher und fließend zu reden weiß, denkt klar, wer sich mühsam ausdrückt, denkt mühsam, wer verlegen nach Worten tastet, ist verworren in seinen Vorstellungen. Klare Gedanken sind nur deshalb klar, weil sie zugleich mit treffender sprachlicher Verkörperung in uns auftreten und sich nicht erst aus dem Halbdunkel unbestimmter Vorstellungen und Regungen herauszuringen brauchen. Unklar ist im allgemeinen die Jugend deshalb, weil sie im wahren Sinn des Wortes noch unmündig ist; steigert man ihre Ausdrucksfähigkeit, so lehrt man sie zugleich denken und beschleunigt dadurch ihre geistige Entwicklung. So ist also die Muttersprache zufolge eines Naturgesetzes der mächtigste pädagogische Hebel; sie vernachlässigen heißt jenen Entwicklungsprozeß auf Jahre hinaus verzögern. Besonders nachteilig wirkt diese Vernachlässigung auf den Betrieb der fremden Sprachen. Denn das Verständnis dieser letzteren wird immer nur durch stillschweigendes Zurückgreifen auf die heimische erreicht, die bei

Digitized by Google

diesem Geschäft als Vorbild und Stütze dient. Kann der Schüler wegen mangelnder Kenntnis der eigenen Sprache diese nicht zum Vergleich mit fremdsprachlichen Vorgängen heranziehen, so muß er sich diese gedächtnismäßig einprägen und erwirbt dann mit vieler Mühe ein Sprachwissen ohne Halt und Klarheit. Dabei soll durchaus nicht verkannt werden, daß trotz dieser Anlehnung der fremden an die Muttersprache das Gedächtnis immer noch genug in Anspruch genommen werden muß, aber es ist dringend wünschenswert, daß dieses, wo es angeht, durch den Verstand entlastet wird. Diese allgemeinen Bemerkungen eröffnen zugleich einen Einblick in die hilflose Lage des Sextaners, der kein Deutsch kann und bereits Lateinisch lernen muß, d. h. eine Sprache, die als das geistige Erzeugnis einer früheren Kulturperiode einen von dem des Deutschen wesentlich verschiedenen Bau aufweist. Das Lateinische in der Sexta tut dem Humanismus mehr Schaden, als man glaubt, aber solange es einmal zu deren Stundenplan gehört, sollte die Muttersprache so betrieben werden, daß von ihr mehr Licht auf die fremde fällt. Bei diesem Betriebe erwiese sie sich zugleich als eine wesentliche Hilfe bei der späteren fremdsprachlichen Lektüre, die sich dann weniger mühsam gestaltete und weniger Anlaß zu Sprachwidrigkeiten im Gebrauch der Muttersprache böte. Denn es ist gar keine Frage, daß viele Sprachschnitzer aus dem fremdsprachlichen Unterricht in die deutsche Darstellung verschleppt werden, die im wesentlichen als eine Folge des Umstandes angesehen werden müssen, daß die Schüler bei uns fremde Sprachen zu treiben beginnen, noch bevor sie einige Sicherheit im Gebrauch der Muttersprache besitzen. Dadurch wird nur ein schwankendes Sprachgefühl erzeugt, dessen Niederschlag wir in den deutschen und den fremdsprachlichen Arbeiten beobachten. Wenn in der Sexta statt mit dem Lateinischen mit dem Französischen begonnen wird, so ist grundsätzlich der Fehler derselbe; die Folgen sind nur deshalb weniger schwerwiegend, weil das Französische, als der neueren Sprachperiode entstammend, im grammatischen Bau und in der stilistischen Form eine weit größere Verwandtschaft mit dem Deutschen aufweist. Die fremden Sprachen auf der untersten Stufe unserer höheren Schulen verdanken wir einmal dem Rechenexempel, daß ein neunjähriger fremdsprachlicher Unterricht ergiebiger sein müsse als ein achtjähriger, und dann der Erwägung, daß die Muttersprache am besten auf dem Umwege der Beschäftigung mit den fremden erlernt werde. Dabei verkennt man in ersterer Beziehung die Eigenschaft der Muttersprache als Grundlage des Sprachbewußtseins sowie die mit dem jetzigen Verfahren verbundenen Übelstände des großen Zeitverlustes und des mangelhaften Verständnisses; in letzterer setzt man bei einem Sextaner eine Kombinationsfähigkeit voraus, die erst einem reiferen Alter eigen ist.

Die Bedeutung der Muttersprache für den Gesamtunterricht

Digitized by Google

würde jedenfalls allgemeiner anerkannt werden, wenn ihr Erkenntniswert richtig gewürdigt würde. Bis jetzt gilt sie aber nur als ein Fach wie andere Fächer, während sie in erkenntnistheoretischer Beziehung, wie ich oben angedeutet habe, alle anderen Fächer beherrscht. Diese herrschende Stellung braucht äußerlich nicht in irgend welcher Vermehrung der deutschen Stunden zum Ausdruck zu kommen, wohl aber muß das Unterrichtsverfahren mit jener im Einklang stehen. Aber diese zentrale Stellung kann das Deutsche nur erhalten durch Stilübungen, die dem deutschen Unterricht ausschließlich zugewiesen werden und die dem doppelten Gesichtspunkte unterstehen, daß sie nicht bloß die Ausdrucksfähigkeit vervollkommnen, sondern dadurch in demselben Grade das Denken anregen, erweitern und klären. Denn in der Muttersprache liegen die natürlichen Vorbedingungen zur geistigen Entwicklung des Menschen; deshalb ist sie als Lehrgegenstand zugleich das hervorragendste Lehrmittel und die Grundlage des gesamten Unterrichts. Unter diesen Gesichtspunkten betrachtet, ist der deutsche Unterricht an den höheren Lehranstalten allein verantwortlich für richtige und gewandte Ausdrucksweise sowie für klares Denken. Das ist ein folgerichtig entwickeltes und würdiges Lehrziel, dem sich die Unterrichtsmethode gewachsen zeigen wird, wenn sie von der einseitig philologischen zu der umfassenden psychologischen Anschauung übergeht.

Wer diese Ansichten für Schwärmerei oder für den Ausfluß fachlicher Voreingenommenheit hält, den verweise ich auf die wunderbaren Dienste, welche die Muttersprache dem Kinde in den Jahren vor seiner Schulpflicht leistet. Dieser erste Lebensabschnitt nimmt ein ganz besonderes pädagogisches Interesse in Anspruch, da sich in ihm die geistige Entwicklung des Menschen in naturgemäßer Weise vollzieht. Nach der naiven Volksanschauung werden die Kinder „mit den Jahren" größer und verständiger, d. h. ihre körperliche und geistige Entwicklung ist die Folge stetig wirkender Naturkräfte und fortgesetzter Selbstbetätigung. Wie sie ihre Lebenskräfte unbewußt durch körperliche Übung steigern, so entfalten sie ihre geistigen Anlagen durch den Gebrauch der Sinne und durch den Verkehr mit Eltern, Geschwistern und Gespielen. Vor allem ist das Sehen dem Kinde ein natürliches Bedürfnis, da ihm ja die Welt eine Sammlung von Wundern ist, dann aber, zu erfahren, wie das heißt, was es sieht. Hat es dann allmählich durch vermehrte Sinnentätigkeit eine Reihe von Dingen wahrgenommen und mit den richtigen Bezeichnungen verbinden gelernt, so kann es sie sich vorstellen und miteinander in Beziehung setzen. In dieser noch nach ganz äußerlichen Merkmalen vollzogenen Verknüpfungstätigkeit liegen die Anfänge des Denkens, dessen Umfang in genauem Verhältnis zu dem Wortschatze steht, den es sich bis dahin angeeignet hat. Denn die Worte oder Sprachbegriffe deuten uns erst die Dinge, sie hängen

Digitized by Google

gewissermaßen an ihnen wie die Bezeichnungen an den Gegenständen eines Museums und grenzen sie voneinander ab; sie sind Tauschwerte für die Dinge, ohne deren Hilfe wir diese nicht bestimmen, d. h. nicht denken können. Ohne das Mittel sprachlicher Deutung wären wir verurteilt zu der Hilflosigkeit und geistigen Öde der ungeschulten oder nicht bildungsfähigen Taubstummen. Erst die Hervorbringung der Wortlaute und die Fähigkeit, ihren Mitmenschen die Rede von den Lippen abzulesen, ermöglichen diesen Armen den geistigen Verkehr mit der Mitwelt und schützen sie vor gänzlicher innerer Verrohung. Die Muttersprache ist daher nicht bloß ein Verständigungsmittel, das auch andere Sprachen für uns werden können, nicht bloß die Ausprägung eines bestimmten Volksbewußtseins im Gegensatz zum Bewußtsein anderer Völker, nicht bloß ein menschliches Kunstwerk, sondern vor allem in jedem Stadium ihrer Entwicklung eine Naturkraft, welche die Seelenvorgänge in uns zugleich auslöst und deutet und uns die Welt außer uns erschließt. Um nun wieder zu dem Falle des Kindes zurückzukehren, so gebraucht dasselbe also seine Sinne, es läßt sich von den Eltern erzählen und tauscht sich mit seinen Geschwistern und seinen Spielgenossen aus. Auf diesem naturgemäßen Wege der Sinnentätigkeit und der sprachlichen Deutung und Verknüpfung des Wahrgenommenen gelangt es in verhältnismäßig kurzer Zeit und bei einer immerhin ungeregelten und unsystematischen, wenn nicht gar ungeschickten Belehrung zu der geistigen Entwicklungsstufe, die im allgemeinen wenigstens einen erfolgreichen Schulbesuch verspricht. Mit seinem Eintritt in die Schule ändert sich sowohl das Wissensfeld wie der Lehrgang. Der letztere, der vorher von Gelegenheit und Zufall abhängig war, wird geordneter sowohl hinsichtlich der in Anspruch genommenen Tageszeit wie der Vortragsweise; das erstere umfaßt erst einen Unterrichtsgegenstand, nach einiger Zeit zwei, dann weitere, welche alle die Vorstellung des Kindes in bestimmten und voneinander verschiedenen Richtungen beschäftigen. Dieses schulmäßige Verfahren hat vor dem naturgemäßen ohne Frage den Vorzug des systematischen Fortschreitens, aber diesem gegenüber zugleich den großen Nachteil, daß es den Schüler von der untersten bis zur obersten Stufe in den voneinander getrennten Vorstellungsrichtungen aufwärts führt, die durch die einzelnen Fächer bedingt werden. Dagegen stellt das eben in die Schule eintretende Kind, trotzdem es weder lesen noch schreiben kann, mit seinem lediglich die nächste Umgebung beherrschenden Erfahrungswissen eine harmonische Entwicklungsstufe, eine geistige Totalität dar, die sich bei dem jetzigen Lehrverfahren nicht erhalten kann. Denn tatsächlich liegen die Dinge heute so, daß unsere Schuljugend trotz ihrer Beschäftigung mit so vielen Fächern in allgemein geistiger Beziehung verarmt; sie erwirbt nicht parallel mit ihrer Bildung das

Digitized by Google

Augenmaß für die Beurteilung naheliegender Dinge. Sagen wir es rund heraus: bei dem vielen, zum großen Teil gedächtnismäßig erworbenem Fachwissen kommt das selbständige Denken, der gesunde Menschenverstand, zu kurz. Dieser Einseitigkeit, deren Wirkungen im späteren Leben unabsehbar sind, kann nur dadurch abgeholfen werden, daß die Gesamtreife durch entsprechende Gestaltung des deutschen Unterrichts in ein angemessenes Verhältnis zur Fachbildung gesetzt wird.

Wenn wir die gegenwärtigen Verhältnisse betrachten, so tritt der Durchschnittsschüler, den wir dabei immer im Auge haben, mit der elementaren Kenntnis des Lesens und Schreibens und seinem jugendlichen Erfahrungswissen ausgerüstet, in die Sexta ein. In den ersten beiden Jahren seiner Zugehörigkeit zu einer der neunstufigen höheren Anstalten treibt er im deutschen Unterricht vorwiegend Grammatik und Orthographie, die auch noch einen großen Teil des dritten Jahres in Anspruch nehmen. Diese beiden Fächer, besonders aber die zeitraubenden wöchentlichen Diktate nehmen einen so breiten Raum ein, daß diese ganze Zeit dem Schüler nach Seiten der Darstellungsfähigkeit keinen Gewinn bringt; auch kann die von ihm inzwischen erworbene Fachbildung an diesem Ergebnis wenig ändern. Unter dieser einseitigen Ausbeute des deutschen Unterrichts in den unteren Klassen hat der deutsche Aufsatz auf der ganzen Schule zu leiden. Wenn die Quartaner und Untertertianer sich noch leidlich mit ihrem Thema abfinden, insofern sie zu Hause nach dem Gedächtnis niederschreiben, was im Unterricht vorerzählt ist, beginnt in der Obertertia, wo die Vorbereitung des Aufsatzes skizzenhafter wird, bereits die Not. Die Fassung des Gedankens entbehrt wiederholt der Klarheit, der Ausdruck ist eintönig, hier und da auch falsch gewählt, dazu kommen schlecht gebaute Sätze, grammatische Verstöße, orthographische Unsicherheit, Interpunktionsfehler, und die Arbeit ist nicht genügend. Dabei versichert der Verfasser derselben, und zwar oft der Wahrheit gemäß, daß er sich alle Mühe gegeben habe. Dieses Beispiel mit entsprechender Modifikation ist typisch auch für die höheren Klassen; denn die Vervollkommnung der Schüler im Deutschen nimmt nicht in dem Maße zu, wie die Aufgaben schwieriger werden. Und das alles, trotzdem diese der Lehrstufe im allgemeinen angepaßt sind und gründlich vorbereitet werden. Die Frage: „Wie ist es möglich, daß die Schüler ein so angemessenes Thema nicht bearbeiten können?" kann man billig mit der Gegenfrage beantworten: „Woher sollen sie einen Aufsatz schreiben lernen?" Bei dem gegenwärtigen Verfahren ist der Schüler, wenn er nicht ein geborener Aufsatzschreiber ist, wie das ab und zu vorkommt, oder regelmäßige und sorgfältige Privatlektüre treibt, auf keiner Stufe für seine Aufgabe vorgebildet genug. Selbst begabte Schüler versagen nicht selten, während weniger begabte, die aber einen gewissen Lesetrieb haben, mit-

Digitized by Google

unter durch Klarheit und Fluß der Darstellung überraschen; von der Altersstufe sind aber nach meiner Erfahrung die Aufsatzleistungen unabhängig. Denn man wird ebensoviele Beispiele gegen den Einfluß des Lebensalters anführen können wie für denselben. Jedenfalls wirkt das jetzige Verfahren, bei dem die Schüler ohne irgendwelche Zucht in der Darstellung darauf losschreiben, abschreckend und macht Lernenden und Lehrenden das Leben schwer. Denn der Schüler sieht seine Arbeit, das Werk langer und anstrengender Stunden, unbarmherzig zerpflückt und weiß doch nicht, wie er sie besser machen soll, und der Lehrer muß eine ewig verneinende Kritik üben, die wohl über den einzelnen Fall aufklären, aber doch an der Gesamtlage nichts ändern kann. Verliest er aber etwa nach der Rückgabe der Aufsätze seine eigene Ausarbeitung, so wird die Klasse wohl dadurch belehrt, vielleicht aber noch mehr entmutigt in dem Gefühl des Abstandes zwischen dem, was sie leistet, und dem, was sie leisten soll. Deshalb halte ich die Verlesung einer guten Schülerarbeit für empfehlenswerter als diejenige eines solchen Musters, da ja der Lehrer ohnehin vermöge seiner geistigen Reife dem jugendlichen Gedankengange ferner steht. Wenn heute manchmal, und zwar meist von Nichtschulmännern, die mangelhaften Leistungen im deutschen Aufsatze auf übertriebene Anforderungen zurückgeführt werden, so muß dem entschieden widersprochen werden. Denn die Themen schließen sich gewöhnlich an die Schullektüre an, oder wenn, wie gelegentlich in den oberen Klassen, solche allgemeiner Art gewählt werden, so sind sie vorher jedenfalls in ausgiebiger Weise erörtert. Von selbständiger Gedankenentwicklung kann heute bei Schulaufsätzen nicht die Rede sein, vielmehr besteht eigentlich die Aufgabe des Schülers in nicht viel mehr als in einer redaktionellen Verarbeitung der gegebenen Gedanken.

Wenn ich nun nach diesen allgemeinen Betrachtungen zur Formulierung meiner Vorschläge übergehe, so empfehlen sich meiner Ansicht nach sowohl zur Hebung der Gesamtreife wie zur Erzielung besserer Aufsatzleistungen und einer gewandten mündlichen Ausdrucksweise ausschließlich für den deutschen Unterricht verbindliche stilistische Übungen. Vermöge der Einheit zwischen Sprechen (Schreiben) und Denken sind diese nicht bloß formaler Natur, sondern zugleich Mittel zur Anregung, Erweiterung und Klärung des Denkens; der Vervollkommnung im mündlichen oder schriftlichen Gebrauch der Muttersprache entspricht also eine gleiche Vervollkommnung im Denken. Diese Übungen beginnen unmittelbar mit der Sexta und erstrecken sich bis zur Quarta einschließlich. Denn dies sind die Klassen, in denen der Grund gelegt werden muß zum Sprechen, Schreiben und Denken, und wenn diese in einseitig orthographischer oder grammatischer Disziplin verkümmern, so kann das Versäumte auf der Schule nicht nachgeholt, sondern erst durch den Fleiß und die Erfahrung

Digitized by Google

späterer Jahre erworben werden. Diese Stilübungen würden etwa folgendermaßen zu handhaben sein:

Sexta. I. Halbjahr. Eine kürzere Erzählung, zunächst in Prosa, später auch in epischer Poesie, wird vom Lehrer, dann von einem Schüler gelesen, hierauf werden die Bücher geschlossen, und der Lehrer erzählt das eben Gelesene nach eigener, möglichst kindlich gehaltener Fassung, darauf wiederholen den Inhalt nacheinander mehrere Schüler, und schließlich diktiert der Lehrer denselben der Klasse in die Feder unter Angabe der Interpunktionszeichen. Zugleich ist erforderlich das Anschreiben schwieriger Worte an die Tafel, damit die orthographischen Fehler nicht zu zahlreich werden. Diese Übungen, bei denen die zu lernenden Gedichte, soweit sie sich eignen, sowie die Geschichtserzählungen verwandt werden können, wären zweimal wöchentlich vorzunehmen, die beiden übrigen Stunden verblieben im ersten Halbjahr des Sextakursus ausschließlich der Orthographie, die ohne Klassendiktate, in Anlehnung an die Grammatik und unter Zuhilfenahme von Beispielen des Lehrers und der Schüler behandelt würde.

II. Halbjahr. Fortsetzung dieser Übungen in der bisherigen Weise, daneben Orthographie und aus der Grammatik die Deklination und Konjugation mit starker und schwacher Form.

Quinta. I. Halbjahr. Zwei wöchentliche stilistische Übungen, die sich an ausgedehntere Stoffe anschließen, deren Inhalt gelegentlich bereits von Schülern diktiert werden kann, daneben ausschließlich Orthographie.

II. Halbjahr. Eine bezw. zwei wöchentliche Stilübungen, daneben Orthographie und aus der Grammatik Redeteile, der einfache und der einfach erweiterte Satz.

Quarta. Mindestens eine wöchentliche Stilübung mit freier Wiedergabe des Gelesenen und Variierung des Ausdrucks; die Diktate sind von Schülern zu übernehmen. — Darin sind einbegriffen das Lesen, Nacherzählen sowie die Vorbereitung zu den häuslichen Aufsätzen. Daneben Orthographie, aus der Grammatik die Zeichensetzung, der zusammengesetzte Satz und grammatische Wiederholungen.

Wenn man gegen diese Vorschläge einwendet, daß sie die Orthographie und die Grammatik nicht ausreichend bedenken, so ist darauf zu erwidern, daß sich diese beiden Disziplinen erfolgreicher auf der Grundlage regelmäßiger Stilübungen behandeln lassen als bei dem jetzigen kahlen und abstrakten Verfahren. Der vorgeschlagene Lehrgang hat vor dem bisherigen den Vorteil, daß er im Sprechen, Schreiben und Denken dem Schüler für den ersten Abschnitt seiner Schullaufbahn eine geregelte Unterweisung schafft, die zugleich ein gewisses Gegengewicht gegen die Masse des Gedächtnisstoffs der unteren Klassen bildet, daß er ferner den Knaben in den obigen Disziplinen auf drei Jahre der Zucht

Digitized by Google

des Lehrers unterstellt, die für die Entwicklung seines Denkens und seines Sprachgefühls von grundlegender Bedeutung ist. Außerdem bietet er die für die späteren Anforderungen im Aufsatze unerläßlichen Vorübungen und bringt damit den Übungsgelegenheiten der jetzigen 64 Aufsätze einen erfreulichen Zuwachs. Von ganz besonderer Wichtigkeit ist aber die Nebenfrucht, daß der Knabe ein tieferes Interesse an seiner Muttersprache gewinnt, das ihn zu eifrigerer und verständnisvollerer Privatlektüre veranlaßt. Denn die Mitarbeit zu Hause muß Hand in Hand mit den Übungen in der Schule gehen, sonst fehlt diesen die individuelle Ergänzung des in der Schule Erworbenen. Durch diesen in den unteren Klassen erhaltenen Anstoß wird sich dann der Lesetrieb auf sämtliche Schulstufen verbreiten. Unter diesem Gesichtspunkt erscheinen die Schulbibliotheken nicht sowohl als gelegentlich benutzte Auskunftsmittel zur Ausfüllung müßiger Stunden denn als in das Unterrichtssystem einbezogene Lehrmittel. Die Privatlektüre ist zur Hebung der Leistungen im deutschen Aufsatze unbedingt nötig; es fragt sich nur, wie sie am zweckmäßigsten angeregt wird. Denn sie zu befehlen würde ebenso erfolglos wie unpädagogisch sein: erfolglos, weil die Jugend immer Ausflüchte finden wird, um den Befehl zu umgehen, oder mit dem Buche vor der Nase ihre Gedanken an entlegenen Orten spazieren führt; unpädagogisch, weil sich das Interesse wohl anregen, aber nicht befehlen läßt. Deshalb meine ich, ist die Einwirkung durch die Unterrichtsmethode, mit der sich Hinweise auf gute Bücher sehr gut verbinden lassen, der einzig gangbare Weg, um zum Ziele zu gelangen. Da uns solche methodische Hinweise bis jetzt fehlen, so gelangen eine große Menge Schüler, besonders solche vom Lande, die vermöge eines gewissen angeborenen Materialismus für ideale Dinge schwer zu erwärmen sind, von der untersten bis in die oberste Klasse, ohne sich um das Bildungsmittel der Privatlektüre zu kümmern. Allerdings sind auch ihre Aufsätze und ihre Bildung danach. Wenn aber der Lesetrieb der Jugend geweckt werden soll, dann müßte diesem Gesichtspunkte bei der Bemessung der häuslichen Aufgaben Rechnung getragen werden, was sich von den dermaligen Verhältnissen nicht sagen läßt.

Fassen wir nunmehr den Inhalt der vorstehenden Erörterung zusammen, so ergeben sich folgende Hauptgedanken. Die Gesamtreife an unseren höheren Anstalten ist mangelhaft; infolgedessen sind die Leistungen im deutschen Aufsatze ebenso mangelhaft, denn der Aufsatz ist das natürliche Spiegelbild der Gesamtreife. Diese sowie die Aufsatzleistungen müssen gehoben werden durch regelmäßige, nur dem deutschen Unterricht zufallende und von Sexta bis Quarta fortlaufende Stilübungen, welche die Vorschule für den Aufsatz bilden. Diese letzteren können ihrer Natur nach keine bloßen Formübungen sein, weil Sprache und Denken eins, die Sprache das Mittel zum Denken ist, das Denken also in dem

Digitized by Google

Maße der Verwendung der Sprachformen entwickelt wird. Hand in Hand mit diesen Übungen muß eine möglichst regelmäßige, alle Unterrichtsstufen umfassende Privatlektüre gehen, deren Anregung durch jene Vorübungen wesentlich erleichtert und deren Betrieb sorgfältiger und einsichtsvoller wird. Die häusliche Arbeit für die Schule muß in angemessenem Verhältnis zu dieser freiwilligen Tätigkeit stehen.

Ich glaube mit der vorstehenden Darlegung bewiesen zu haben, daß die Muttersprache ein viel tieferes pädagogisches Interesse in Anspruch nimmt, als ihr zugestanden wird. Wir haben bis jetzt in der Anschauung gelebt, daß unser Innenleben sich unabhängig von der Sprache vollziehe und sich ihrer nur zu seiner Äußerung bediene. Bei dieser Theorie ist der Gedanke der Kern, die Ausdrucksform die Schale; daher der verächtliche Seitenblick der Schulmänner auf jedwede Stilübungen, die danach immer nur Schale ohne Kern bieten. Nehmen wir jetzt einmal an, der Gedanke dringe nicht von innen nach außen, sondern durch die Sprache von außen nach innen, so werden wir in jeder Beziehung bessere Erfahrungen machen. Dann erhält die Pädagogik in der Muttersprache das vornehmste Lehrmittel zur Entfaltung des jugendlichen Geistes, dann erkennt sie in ihr den Schlüssel zu unserem Seelenleben und den Urquell des Volksbewußtseins, dann vollbringt sie mit ihrer Pflege zugleich eine wahrhaft nationale Tat. In der Zeit, da die deutschen Volksstämme in unseligem Hader auseinanderstrebten, hielt sie die Muttersprache noch in idealer Gemeinschaft umschlossen; jetzt, wo sie geeint sind, soll unsere Jugend sie als tiefsten Anker des Deutschtums empfinden lernen.

Wolfenbüttel. A. Kullmann.

Digitized by Google

# ZWEITE ABTEILUNG.

## LITERARISCHE BERICHTE.

**Wilhelm Ranisch, Eddalieder.** Leipzig 1903, G. J. Göschensche Verlagshandlung. 138 S. kl. 8. geb. 0,80 *M*.

Ranisch will durch sein nach Art aller Hefte der bekannten Göschenschen Sammlung vortrefflich ausgestattetes und dabei recht billiges Büchlein in weiteren Kreisen des gebildeten Publikums Interesse für die eigenartige isländische Poesie erwecken, wie sie uns in der sogenannten Liederedda, der Sammlung des codex regius, vorliegt. Nach einer sehr lichtvollen und lehrreichen allgemeinen Einleitung über die norwegisch-isländische Literatur und die eddischen Probleme und nach einem kurzen Abriß der altnordischen Grammatik und Metrik werden Hávamál, þrymskviða, Grimnismál, Vǫluspá, Brot af Sigurþarkviða, Atlakviða teils vollständig, teils im Auszuge — was bei den Hávamál zu loben, bei einer so wichtigen und vielgenannten Dichtung wie der Vǫluspá dagegen recht zu bedauern ist — im Urtext und in Übersetzung mitgeteilt und sprachlich wie sachlich völlig ausreichend erläutert.

Ranisch gehört zu den hervorragendsten Kennern der altnordischen Sprache und Literatur, und sein Buch ist so in wissenschaftlicher Hinsicht durchaus einwandsfrei und sehr anregend auch für den, der von den Dingen etwas versteht. Öfters weiche ich freilich von ihm ab; so kann ich mir weder seine Ansichten über die Vǫluspá noch über die Sigurþarkviða, wo er sich eng an Heusler anschließt, noch seine Stellung zu dem Siegfriedproblem zu eigen machen; auch gegen manche sprachliche Erklärung habe ich Bedenken. Aber der Austrag solcher Kontroversen gehört in eine Fachzeitschrift; wirkliche Fehler und Versehen sind mir nirgends aufgestoßen.

Dagegen hege ich einen lebhaften Zweifel. Göschens Sammlung ist für weitere wissenschaftlich interessierte Kreise bestimmt. Wird da Ranisch viel Gegenliebe finden? Der Laie wird trotz der übersichtlichen Grammatik, die freilich auf knapp 20 Seiten die Schwierigkeiten der Sprache nicht erschöpfen, ihre dialektologischen und poetischen Eigenheiten nicht einmal andeuten, in

Digitized by Google

keiner Weise mit ihr vertraut machen kann, und trotz des trefflichen, in gutem Sinne elementar gehaltenen Kommentars kaum Neigung zum Studium einer so spröden Sprache, wie es das Altnordische ist, spüren. Ihm würde mit einer lesbaren Übersetzung sämtlicher Götter- und Heldenlieder nach Gerings vorbildlicher Art oder doch einer ausreichenden Auswahl, die Ranisch nicht bietet, nebst knappen, rein sachlichen Erläuterungen mehr gedient. Hoffentlich holt das der Verfasser in einem anderen Hefte nach; daß er die oft so verzwickten und künstlichen Texte geschmackvoll und verständlich wiedergeben kann, zeigt seine Übertragung durchaus, und daß auch nach Gering ein Versuch derart wohl lohnend ist, beweisen E. H. Meyers und Kauffmanns Interpretationen der Vǫluspá.

Um so wärmer und eindringlicher aber sei Ranischs Büchlein dem Germanisten, Studenten wie Lehrer, empfohlen. Von berufenster Seite erhält er hier eine Einführung in das Altnordische, die ihn die Sprache zwar noch nicht lehrt, wohl aber Lust und Fähigkeit wecken kann, etwa nach Noreens Altnordischer Grammatik und Kahles Isländischem Elementarbuch sich gründlicher in sie einzuarbeiten und sich dann auch an die neuen großen Eddaausgaben heranzuwagen. Zu einer nicht ganz oberflächlichen geschichtlichen Kenntnis des Germanischen ist Vertrautheit mit dem Altnordischen unerläßlich und nicht minder für den, der sich mit den Problemen der deutschen Mythologie und Heldensage einigermaßen vertraut machen will. Gründliche grammatische Schulung ist für den künftigen Lehrer des Deutschen unbedingt nötig; er darf es nicht für unnütz halten, sich die Elemente des Altnordischen, des Altsächsischen, des Altenglischen anzueignen, nicht meinen, ein wenig Gotisch und Althochdeutsch sei genügend. Das ist heute um so mehr zu wünschen, als nach der neuesten Prüfungsordnung neben Mittelhochdeutsch und Literaturgeschichte die philosophische Propädeutik leider allein schon zum Unterricht in Prima befähigen soll.

Für das Altnordische liefert jetzt Ranisch die erste sehr dankenswerte Handreichung; vielleicht schafft der rührige Göschensche Verlag durch ähnliche Bearbeitungen des Heliand und des Beowulf die nötigen Hilfsmittel auch für das Altsächsische und Altenglische.

Pforta. Georg Siefert.

---

Adolf Lange, Deutsche Götter- und Heldensagen. Für Haus und Schule nach den besten Quellen dargestellt. Mit 12 Originallithographien von Robert Engels. Leipzig 1903, B. G. Teubner. Ausgabe in einem Bande (XII u. 403 S.) gr. 8. geb. 6 *M*. Ausgabe in drei Bändchen. gr. 8. geb. je 2,40 *M*.

Zum zweiten Male suchen Adolf Langes deutsche Götter- und Heldensagen bei alt und jung Verständnis und Begeisterung zu wecken für die ehrwürdigen Götter- und Heldengestalten der

Digitized by Google

germanischen Urzeit, die in ihrer Kraft und ihrer Sinnigkeit getreue Abbilder unserer Vorfahren sind. Über die Mannigfaltigkeit und den Wert des gebotenen Stoffes bedarf es keiner Worte und ebensowenig darüber, daß es eine nationale Pflicht ist, unsere deutsche Jugend in diese Gestaltenwelt einzuführen. Hervorgehoben aber sei, daß bei sorgsamer Benutzung der besten Quellen der Ton der Darstellung vorzüglich gewählt ist, nicht minder verständlich für jüngere Leser als ansprechend für Erwachsene. Schärfer als in der ersten Auflage ist bei der Wiedergabe der Göttersagen geschieden zwischen der Mythologie der Nordgermanen und dem, was sich auf deutschem Boden über die Vorstellungen unserer Ahnen von ihren Göttern noch feststellen ließ. Den Heldensagen ist eine Einleitung über ihre Entstehung und über die in ihnen bestimmt nachweisbaren Erinnerungen an geschichtliche Persönlichkeiten und Tatsachen vorausgeschickt. In beiden Teilen sind die wichtigsten und unbestrittenen Ergebnisse der neueren Forschung verwertet. Dagegen beobachtet der Verfasser nach wie vor eine gerechtfertigte Vorsicht bei der Deutung der Mythen. Der Nibelungensage ist mit Recht die Wölsungensage vorausgeschickt, da nur durch sie ein volles Verständnis der Nibelungensage ermöglicht wird. Auch wurde hierdurch der Vorteil gewonnen, daß die Nibelungensage selbst im engen Anschluß an das mittelhochdeutsche Nibelungenlied erzählt werden konnte. An die Nibelungensage reiht sich naturgemäß die Sage von Walter und Hildegunde und der Sagenkreis Dietrichs von Bern. Für die Darstellung des letztgenannten Sagenkreises ist mit Recht die Thidreksage als Hauptquelle benutzt; zu ihrer Ergänzung und Berichtigung werden die sparsamer fließenden deutschen Quellen herangezogen. Die Sage vom Zwergkönig Laurin ist der Thidreksage nicht bekannt; ihrer Darstellung liegt das mittelhochdeutsche Gedicht von Laurin zu Grunde. Der Anfang von Hildebrands Kampf mit Hadubrand ist nach dem Hildebrandsliede erzählt, der Schluß nach der Thidreksage, welche von einem glücklichen Ausgange des Zweikampfes berichtet; doch weist der Verfasser ausdrücklich darauf hin, daß die alte Sage Hadubrand zweifellos von der Hand seines Vaters den Tod erleiden läßt. Die am deutschen Seegestade heimischen Sagen von Beowulf und Gudrun werden zu einer besonderen Gruppe zusammengefaßt und natürlich im engen Anschluß an das angelsächsische Gedicht und das mittelhochdeutsche Epos berichtet. Die Sagenkreise vom Gral, vom König Artus und von Karl dem Großen sind ausgeschlossen, da sie erst verhältnismäßig spät aus Frankreich auf deutschen Boden verpflanzt sind. Auch die jüngeren Sagen, die Persönlichkeiten späterer Zeit, z. B. Herzog Ernst von Schwaben und Heinrich den Löwen, zum Mittelpunkte haben, sind nicht berücksichtigt worden, da ihre Wurzel nicht in das Heldenzeitalter des deutschen Volkes hinabreicht.



Digitized by Google

Die Ausstattung des starken Bandes ist gediegen und würdig. Zwölf mehrfarbige Steinzeichnungen sind beigefügt; doch ist deren plakatartige Ausführung zum Buchschmuck wenig geeignet.

Alles in allem sind Langes Götter- und Heldensagen ein warm zu empfehlendes Buch.

Marburg i. H. R. Seehaußen.

---

G. Legerlotz, Epik der deutschen Sagenkreise. Der arme Heinrich von Hartmann von Aue. — König Rother. Übertragen, eingeleitet und erklärt. Bielefeld und Leipzig 1904, Velhagen & Klasing. XXXIX u. 144 S. 8. geb. 1,20 *M*.

Ende vorigen Jahres konnte Referent in dieser Ztschr. (1903 S. 443) die ganz vortreffliche Parzivalübersetzung von G. Legerlotz warm empfehlen, und nun, nach Jahresfrist, hat uns der Verfasser wieder ein prächtiges Geschenk auf den Weihnachtstisch gelegt, die Ende 1903 erschienene Übersetzung des Armen Heinrich und des König Rother. Über den dauernden Wert und den unvergänglichen Reiz der Hartmannschen Dichtung ist man sich längst einig. Ihre Grundgedanken, der Sieg aufopfernder Liebe eines reinen Herzens über den Eigennutz, der Lohn reuiger Umkehr und Gottergebenheit, die Überwindung starrer, konventioneller Standesvorurteile durch edle, reine Menschlichkeit, werden vom Dichter mit großer psychologischer Feinheit und Tiefe verarbeitet. Auch wegen seiner milden, maßvollen und optimistisch lebensfreudigen Welt- und Lebensanschauung ist Hartmann recht geeignet als Schullektüre. Das gilt nicht minder von dem mhd. Epos König Rother, welches das gegenseitige Treuverhältnis zwischen dem Lehnsherrn und den Vasallen ergreifend zum Ausdruck bringt und sich demnach schon in seinem sittlichen Grundmotiv der Treue als eine echt nationale Dichtung zeigt. Die Übersetzung beider Dichtwerke durch Legerlotz beweist, wie wir es von dem germanistisch hervorragenden und poetisch sehr beanlagten Verfasser nicht anders erwarten, wieder die gewohnte Meisterschaft in der Nachdichtung mhd. Dichtungen. Die Behandlung der kurzen Reimpaare ist sehr geschickt und dem Original getreu. Eine sehr gediegene Einleitung über die Entwicklung der deutschen Epik von der ältesten Zeit bis 1300 sowie vorzügliche Anmerkungen, welche die besten wissenschaftlichen Kommentare und Ausgaben gewissenhaft verwerten, endlich ein Wörter- und ein Sachverzeichnis vermitteln, vertiefen und erleichtern das Verständnis dieser Lektüre. Wir empfehlen auch dieses neue Werkchen von Legerlotz für den Gebrauch im deutschen Unterricht auf das wärmste.

Stendal. Arnold Zehme.

---

Digitized by Google

Kuno Fischer, Goethes Faust. Erster Band: Die Faustdichtung vor Goethe. Zweiter Band: Entstehung, Idee und Komposition des Goetheschen Faust (diese beiden Bände in vierter, durchgesehener und vermehrter Auflage). Dritter Band: Die Erklärung des Goetheschen Faust nach der Reihenfolge seiner Szenen. Erster Teil. Vierter Band: Die Erklärung des Goetheschen Faust nach der Reihenfolge seiner Szenen. Zweiter Teil. Heidelberg, Carl Winter. I—III o. J., IV 1904. A. u. d. T. Goethe-Schriften von Kuno Fischer. Band 6—9.

Seit Jahrzehnten bereits habe ich wiederholt und eindringlich betont, welcher Rang unter den Lebenden Kuno Fischer gebührt; um so lebhafter war das Gefühl der Enttäuschung, welches sein Faust in mir hervorgerufen hat. Auch an diesem Werke zwar haben wir die klare, lichtvolle Darstellung zu rühmen; Wissen und Gelehrsamkeit verbinden sich mit Scharfsinn, und überall da, wo sich Fischer gegen Minor oder Düntzer oder gegen andere Auswüchse und Geschmacklosigkeiten erhebt, wie sie z. B. im Goethe-Jahrbuch hier und da auftauchen, werden wir ihm freudig zustimmen. Allein von einem Kuno Fischer erwartet man noch etwas anderes. „Wenn irgend ein Poem", hatte bereits Schelling bemerkt, „philosophisch heißen kann, muß dieses Prädikat Goethes Faust allein zugelegt werden". Wenn also, sollte man meinen, irgend jemand uns das Geheimnis dieses wundersamen Baues erschließen könnte, so müßte das der unübertroffene Geschichtschreiber der neueren Philosophie sein. In der Tat verheißt uns ja auch Fischer, von der Idee des Faust handeln zu wollen, und er vergleicht bereits am Anfange die Dichtung mit Dantes Hölle; beide Werke, erklärt er, hätten ein Thema von ewigem Inhalte: das von dem Fall und der Läuterung des Menschen. Allein ebenhier wird uns die Enttäuschung bereitet. Wenige Seiten später schon brandmarkt der Autor alle die, also auch sich selbst, welche sich bemühen, die Grundidee des Faust aufzufinden und mit ihr den Schlüssel zum Verständnis, als Dogmatiker; wohl habe das Gedicht seine Einheit, aber sie liege nicht im Grundgedanken, sondern in der Person und Entwicklung des Dichters — es fehlt also, heißt dies mit anderen Worten, dem Gedicht die Einheit —, wir müßten vielmehr vor allem nach der Entstehung fragen, und die allein zulässige Methode sei die historisch-kritische, die entwicklungsgeschichtliche. Dem gegenüber erscheint es zunächst bedenklich, daß Fischer selbst die Zerstörung des Faustkodex durch Goethe aus dem Bestreben ableiten muß, die Entstehung des Werkes den Augen der Welt für immer zu verbergen; ebenso ist es bedenklich, daß Goethe anderwärts versichert, das Nachforschen nach den Spezialissimis, wobei und wann eine Dichtung entstanden, sei für ihn eine besondere Qual; am bedenklichsten vollends ist es, daß wiederum Fischer selbst der Gefahr des Dogmatismus nicht entgehen zu können scheint, denn zu dem vorher Genannten kommt noch das hinzu, daß er auch im zweiten Bande ausdrücklich versichert, die Grundidee der Dichtung gebe der Prolog.



Digitized by Google

Doch dieser Schein trügt: in Wahrheit ist Fischer hier im Faust so wenig Philosoph und so ausschließlich Entstehungsforscher, daß wir es als unlösbares Rätsel bezeichnen müßten, wie er das von ihm selbst in seinem großen Geschichtswerk Erarbeitete hier in keiner Weise zu verwerten weiß, wenn wir nicht bereits durch die Schlußabhandlung eben dieses Geschichtswerkes darauf vorbereitet wären. Wenn Fischer den „geistvollen" Fr. Th. Vischer als „namentlich in negativer Richtung hochverdient" rühmt, so ist dies einerseits vollkommen in meinem Sinne gesprochen, denn zunächst gehört Vischers Zurückweisung des zweiten Teiles des Faust zu seinen Ruhmestiteln, und nur dies ist lebhaft zu bedauern, daß sich der Heidelberger Philosoph dieses Verdienst bei seiner eigenen Darstellung des zweiten Teiles so gar nicht zunutze gemacht hat. Vischer wendet sich sodann aber auch mit derselben Überzeugungskraft gegen einige der Grundpfeiler des Fischerschen Werkes und stützt seine Überzeugungen gegen Fischers Zurückweisungen; es läßt sich aber nicht behaupten, daß Fischer dort, wo er überhaupt darauf eingeht, irgendwie von Erfolg begleitet gewesen wäre. Andererseits stehen nun aber diesem negativen Verdienst Vischers so gewichtige positive zur Seite, daß wir geradezu behaupten können: er besitzt das in hervorragendem Maße, was Fischer hier in auffälligem fehlt: philosophischen Sinn; für ihn ist die Philosophie keineswegs zum unverdaulichen Stein geworden, er schlägt vielmehr mit ihr Funken aus dem Stein, welche in die Tiefen der Dichtung überraschendes Licht verbreiten. Es ist also wohl keine allzu große Hyperbel, wenn ich behaupte: Bei aller Anerkennung der vorher erwähnten Verdienste Fischers ist unser Verständnis des Goetheschen Faust doch durch die zwei Seiten, auf denen Vischer die Vergleichung des Helden mit Mephistopheles durchführt, mehr gefördert worden als durch die vier Bände des Fischerschen Werkes.

Naturgemäß liegt der Schwerpunkt in der die Idee und Komposition des Faust behandelnden zweiten Hälfte des zweiten Teils; gerade hier aber offenbart sich am klarsten der Grundmangel. Fischer legt, darauf kommt alles hinaus, viel zu viel Gewicht auf die von ihm selbst als alte und neue Dichtung bezeichneten früheren und späteren Bestandteile des Faust; er sieht seine Aufgabe nicht nur in dem Nachweise, daß diese beiden Dichtungen in ihrer zeitlichen Entstehung, sondern auch in ihrer Anlage grundverschieden sind und daß die Vereinigung der Bestandteile im Sinne einer künstlerischen, architektonischen Komposition unausführbar war. Nur die erste Faustdichtung ist nach Fischer in völligem Einklange mit dem Naturalismus der Sturm- und Drangperiode, nur in ihr kommt das Grundthema der Zeit: „Urnatur gegen Unnatur" am klarsten zum Ausdruck, und hier offenbart sich auch Goethes Spinozismus am deutlichsten. Demgemäß ist auch Mephistopheles ein Doppelwesen: „er vereinigt

Digitized by Google

zwei hetorogene Elemente, die sich zueinander verhalten wie die beiden Dichtungen: er ist in der ersten ein irdischer, in der zweiten ein satanischer Dämon". Demgegenüber gilt zuvörderst, daß Fischer die Bedeutung der Sturm- und Drangperiode verkennt. Nicht auf Spinoza ist dabei zurückzublicken, sondern vorwärts auf die mit Kant beginnende deutsche Philosophie. Für Spinoza ist der Mensch Ding unter Dingen; gerade das, was den unvergänglichen Ruhm Kants und seiner Nachfolger ausmacht: die Entdeckung des Begriffs der Freiheit, die Einsicht in die Macht der Vernunft, die Erkenntnis der Wahrheit, daß der Mensch die Dinge durch sein Denken schafft, dies alles ist, wie uns ja Fischer so meisterlich gezeigt hat, Spinoza fremd, und andererseits ist doch gerade dies zugleich die unermeßliche Bedeutung der Sturm- und Drangperiode und damit des Faust, daß sie die ersten Erscheinungsformen sind, in denen diese weltgeschichtlichen Wahrheiten der Menschheit zum Bewußtsein kamen. Von diesem Gesichtspunkte aus würde sich auch für Fischer die anscheinend unbezwingliche Kluft zwischen den beiden Bestandteilen des Faust zwar nicht vollständig und spurlos geschlossen haben, denn dies ist unmöglich, wohl aber würde sie zu einem Graben geworden sein, über den ohne Mühe und Springstock hinwegzukommen wäre, und ebenso würde Fischer die zwar nicht unterschiedslose, aber ebendeshalb nur um so wirkungsvollere Einheit im Charakter des Mephistopheles bemerkt haben. Aber selbst dann, wenn wir die Frage, ob Spinoza oder Kant, ob Dogmatismus, id est Philosophie, oder Kritizismus, vollständig beiseite lassen, ist Vischers Scheidung unhaltbar. Den Schlüssel nicht bloß für den Faust, sondern für Goethe überhaupt hat uns bereits Schiller mit seinem Hinweise auf die Verwandtschaft der Charaktere Werthers, Tassos, Meisters und Faust gegeben; „es verlohnte wohl der Mühe", so lautet eine seiner wichtigsten Entdeckungen, „eine psychologische Entwicklung dieses in vier so verschiedene Arten spezifizierten Charakters zu versuchen; indem Schiller hierbei auch vom Gegensatze zwischen Idealem und Wirklichem, Subjektivem und Objektivem spricht, werden wir auch bereits auf die Gegenspieler: auf Albert, Antonio, Therese, Werner und ebendamit auch auf Mephistopheles hingewiesen. So gewiß Werther, Tasso und Wilhelm Meister Charaktere aus einem Guß sind, so gewiß sind dies auch Faust und Mephistopheles; was aber von den Charakteren, gilt auch von den Dichtungen. Von dem, was Fischer zur Stütze seiner Ansicht vorbringt, sind die wichtigsten Punkte von Vischer im zweiten Hefte von „Altes und Neues" beleuchtet worden. Hervorgehoben seien hier nur „die Idee der Rettung nach dem Prolog", die Sendung des Erdgeistes, die Wette und das, was nach ihr folgt. Mit Recht weist Vischer darauf hin, daß Fischer überall nur schnurgraden logischen Maßstab angewendet, wo es gilt zu bedenken, daß eine lebendige Persönlichkeit mit Schlangenlinien, mit scheinbar ganzen,

Digitized by Google

in Wahrheit lösbaren Widersprüchen vor uns steht. „Kuno Fischer verstrickt sich", heißt es anderwärts, „durch falsche Anwendung schnurgerader Logik auf das volle Lebensbild der Poesie".

Der Raum zwingt mich, hier abzubrechen; auf zweierlei aber möchte ich doch noch am Schluß hinweisen. Fischers Bestreben, dort zu scheiden, wo zu vereinigen ist, hindert ihn auch im dritten Teile seines Werkes am rechten Verständnis von Szenen wie Auerbachs Keller oder dem Gespräch mit dem Schüler; als besonders störend tritt überdies hervor, daß auch hier wieder — ich nenne nur den Anfang des achten Kapitels — der ungehemmte Fluß durch Erörterungen über die Entstehung der einzelnen Szenen unterbrochen wird. Sodann darf ich wohl dem Wunsche Ausdruck geben, daß bei der nächsten Auflage hinsichtlich dessen, was stilistisch anfechtbar oder sonst als Versehen zu bezeichnen ist, eine strengere Prüfung eintritt. „Derselbe" und „jener" wuchern denn doch dort, wo sie nicht hingehören, allzu stark, und ebenso könnte auch ohne Schaden auf das „letztere" verzichtet werden. Außerdem weise ich hin auf II S. 54 Z. 10, IV S. 67 Z. 16, S. 235 Z. 1; wohl ein Dutzendmal wird „Priower" gedruckt; bei einem in diesem Jahrhundert erschienenen Buche hätte endlich auch gleich in der ersten Zeile das „vorigen" umgeändert werden sollen.

Berlin. Paul Nerrlich.

---

Schauenburg-Hoche, Deutsches Lesebuch für die Oberklassen höherer Schulen.

Erster Teil. Siebente, verbesserte Auflage, bearbeitet von H. Rinn. Essen 1903, G. D. Baedeker. X u. 383 S. gr. 8. geb. 4,20 *M*.

Zweiter Teil. Vierte, verbesserte und vermehrte Auflage, bearbeitet von H. Rinn. Essen 1903, G. D. Baedeker. VIII u. 320 S. gr. 8. geb. 3,85 *M*.

Das Lesebuch von Schauenburg und Hoche erfreut sich seit seinem ersten Erscheinen (I. Teil 1867; II. Teil 1868) weiter Verbreitung. Die Autoren haben durch dieses Werk ihre großen Verdienste unter den Vorkämpfern für die durch Rudolf von Raumer und besonnener und wirksamer durch den Praktiker Philipp Wackernagel aufgestellte Forderung, den gesamten deutschen Unterricht auf die Lektüre der Nationalliteratur zu gründen. Wackernagels für die oberen Klassen geschriebene Lesebücher sind heute vergessen; wer kennt noch seine „Auswahl deutscher Gedichte", das „Handbuch deutscher Prosa" oder die trefflichen „Edelsteine deutscher Dichtung und Weisheit im 13. Jahrhundert" anders als dem Namen nach? Der Wiedereinführung dieser Bücher soll hier gewiß nicht das Wort geredet werden; sie sind abgesehn von manchem, was sich gegen die Einteilung sagen ließe, viel zu umfangreich dazu. Aber ihre Verdienste um die Popu-

Digitized by Google

larisierung unsrer Nationalliteratur sollte man fester im Gedächtnis behalten als einige Marotten, die man dem trefflichen Mann, oft stark übertreibend, immer wieder vorrückt. Ein Chamisso dankte Wackernagel für seine Einführung in die Schulen: „Ich weiß, nun werde ich nicht vergessen"; und Chamisso war nicht der einzige, der ihm solchen Dank schuldete[1]). Diese Verbreitung geschah direkt und indirekt; denn wie vieles ist nicht aus Wackernagels überaus sorgfältigen Sammlungen in neuere Lesebücher hinübergewandert!

Weise Beschränkung des massenhaften Stoffs war eine Hauptaufgabe neuerer Arbeiten auf diesem Gebiete. Und da scheint mir zunächst schon von diesem Gesichtspunkt aus das Lesebuch von Schauenburg-Hoche besondres Lob zu verdienen. Nicht bloße Kosthappen und Proben womöglich von allem zu liefern, sondern von dem Hervorragenden durch möglichst geschlossene Mitteilungen beim Schüler einen tieferen Eindruck zu erzielen, war die sehr zu billigende Absicht der Herausgeber. Sicherlich hat der Schüler von solcher Vertiefung in weniges für Herz und Geist mehr als von einer vorgetragenen oder gar diktierten Literaturgeschichte mit zahllosen, aber flüchtigen Proben, bei denen es ihm geht wie weiland Freidank:

Mich dürstet zuo vil maneger zit,
daz mir nieman trinken git. —

Für die neuere Zeit kam für die Herausgeber ein zweites ebenso wichtiges Motiv der Beschränkung hinzu: die Rücksicht auf die zahllosen billigen Ausgaben der klassischen Werke, angesichts deren sie dem Lesebuch in weiser Bescheidung die Aufgabe stellen, dem Schüler auch das weniger Zugängliche zu bieten. — Das, was sich durch gemeinsame Lektüre oder gelegentliche Mitteilung des Lehrers an literarhistorischen Daten ergab, schließlich zusammenhängend zu wiederholen, dazu dient eine beiden Teilen beigefügte „Schematische Übersicht der Literaturgeschichte".

Den ersten Teil gab nun schon dreimal, von der 5. bis zur 7. Auflage, Heinrich Rinn heraus. Der zweite Teil ist soeben zum ersten Male (in 4. Auflage) von demselben bearbeitet erschienen. Die Bände sind in ihrer neuesten Auflage äußerlich gut ausgestattet; durch besonders klaren und gefälligen Druck zeichnet sich der zweite vor dem ersten aus. Die Leser von Rezensionen mit Druckfehlerverzeichnissen zu langweilen, halte ich für eine Unart; dem Herausgeber steht, was ich von solchen Versehen bemerkte, gern privatim zur Verfügung.

Rinns Arbeit am I. Teil besteht zunächst in Änderungen der Auswahl. Durch Aufnahme des Hildebrandsliedes, des Ludwigs-

[1]) Vgl. Vollmer, Vom Unterricht in der Muttersprache. Zum Gedächtnis Philipp Wackernagels (Gütersloh 1897, G. Bertelsmann). Besonders S. 14.

Digitized by Google

liedes und einiger Abschnitte aus dem Heliand ist das Altdeutsche berücksichtigt. Auch sonst ist manches hinzugekommen, anderes fortgelassen. Besondere Sorgfalt hat der neue Herausgeber hier, wie neuerdings auch im II. Teil, auf die Einleitungen und die verbindenden Inhaltsangaben zwischen den mitgeteilten Abschnitten größerer Werke verwandt. In dieser Beziehung hat er in den beiden letzten Auflagen vornehmlich am Nibelungenlied immer weiter gefeilt und gebessert. Bezüglich dieses wichtigsten Stückes der älteren deutschen Literaturgeschichte aber habe ich für die nächste Auflage einen besonderen Wunsch, daß es nämlich aus dem Buche überhaupt verschwinden und daß in der Vorrede recht energisch die Forderung aufgestellt werden möge, den Schülern das Nibelungenlied in einer unverkürzten Ausgabe, am besten den Text von Bartsch, in die Hand zu geben. Die preußischen Lehrpläne von 1901 stehen dem nicht im Wege. Näheres darüber habe ich an andrer Stelle gesagt [1]). Natürlich kann und braucht nicht alles im Unterricht gelesen zu werden; aber der rechte Lehrer würde es schon verstehen, seinen Schülern Lust zu machen, sich zu Hause in die Lektüre zu vertiefen, und wie ganz anders würde dann auch die kulturhistorische Ausbeute ausfallen! Der so im Lesebuch frei werdende Raum könnte durch erweiterte Mitteilungen aus Kudrun und Parzival, vielleicht auch einige Stellen aus der „Klage" als einem bedeutsamen Zeugnis dafür, wie der durch die Nibelungendichtung belebte Sagenstoff die Gemüter der Zeitgenossen und deren Nachkommen weiter beschäftigte, reichlich ausgefüllt werden.

Im zweiten Teil hat Rinn, der ursprünglichen Idee des ganzen Werkes treu, einzelnes weniger Wichtige ausgeschieden, ebenso aus neuerer Zeit manches, was den Schülern jetzt leicht anderweitig zu beschaffen ist. „Das Lesebuch darf nicht in starkem Umfange einen Vorzug suchen, noch auch den Anspruch erheben, selbständig die Schätze der neueren Literatur darzubieten". Andrerseits hat dieser Band in seiner neuen Gestalt aber auch zahlreiche wertvolle Bereicherungen aufzuweisen. Die Sorgfalt der einleitenden Biographien hob ich schon hervor. Ob die Mitteilungen aus dem „Messias" in solcher Ausdehnung nötig waren, bleibe dahingestellt. Mit besondrer Freude aber ist die Würdigung zu begrüßen, die Günther und Grimmelshausen erfuhren. Wenn sich doch recht viele solche Anmerkungen in dem Buche fänden wie die S. 88 f. zu Günthers Gedicht „Abschied von der ungetreuen Liebsten", wo im Anschluß an Litzmann kurz die Beziehung von Hauffs „Reiters Morgengesang" zu der Güntherschen Dichtung behandelt wird! An Gelegenheit zu ähnlichen streiflichtartigen Hinweisen hätte es nicht gefehlt. Lesen Schüler die Freidankschen Zeilen:

[1]) Vgl. Vollmer, Das Nibelungenlied erläutert und gewürdigt, zweite, neu bearbeitete und erweiterte Auflage (Leipzig 1902, Bredt), Vorwort.

Digitized by Google

Diu kerze lieht den liuten birt,
unz daz si selbe z'aschen wirt (Teil I S. 166),

so würden sie mit Interesse von jenem Wahlspruch Bismarcks hören, der sich auf einer Altarkerze fand: Inserviendo consumor. Der Gedanke ist wohl älter. Gerade Freidanks Sprüche laden zu derartigen Vergleichen förmlich ein. Aber auch z. B. bei dem mit dankenswerter Ausführlichkeit behandelten „Simplicissimus" wären einige literar- und kulturhistorische Nachweise recht förderlich gewesen. Wenn S. 77 Pseudo-Jupiter seine Prophezeiung vom deutschen Helden und Deutschlands zukünftiger Weltherrschaft vorbringt und die Einnahme Konstantinopels durch den Helden sowie die Wiederaufrichtung des römischen Kaisertums daselbst verheißt, so wäre hier ein eingehender Hinweis auf das Tegernseer Spiel vom Antichrist, die mittelalterliche Kaisersage und ihre byzantinischen Quellen (nach Zezschwitz) sehr wohl am Platze gewesen. Überhaupt hätte m. E. eine abermalige Neuauflage vor allem auf Erweiterung der erläuternden Anmerkungen Bedacht zu nehmen. Oft würden kurze Verweisungen genügen, z. B. in der letzten Strophe von Flemings „In allen meinen Taten" zu dem zunächst befremdenden „So sei nun, Seele, deine" (S. 13, Z. 42) auf S. 16, Z. 5 und 23.

Doch genug.
Gar leichtlich kan das Schwert aus seiner Scheiden sein,
Es steckt sich aber nicht so leichtlich wider ein. (Opitz)

Besonders dankbar muß man dem neuen Herausgeber für die zahlreichen Darbietungen aus Goethes und Schillers Briefen und Gesprächen sein. Hier darf die Beurteilung der Auswahl nicht durch subjektive Vorliebe für das eine oder andre einzelne Stück bestimmt sein, vielmehr ist objektiv anzuerkennen, daß z. B. die Entwickelung des Verhältnisses der beiden Dichter zueinander in ganz vortrefflicher Weise zur Darstellung kommt. Über den Abschluß des Ganzen läßt sich streiten. Daß aber Modernes und Modernstes dem Buche fern blieb, wird man dem Herausgeber nur in den Kreisen der Schulmänner verübeln, die immer die jüngste Gegenwart für ein besonders geeignetes Objekt schulmäßiger Behandlung halten.

Alles in allem: die Schule schuldet Rinn Dank für seine Arbeit, und in ihrem Interesse ist dem Buche eine immer weitere Verbreitung aufrichtig zu wünschen.

Hamburg. Hans Vollmer.

---

Hubert Roetteken, Poetik. Erster Teil. Vorbemerkungen. Allgemeine Analyse der psychischen Vorgänge beim Genuß einer Dichtung. München 1902, C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung (Oskar Beck). XIII u. 315 S. 8. 7 *M*.

Die Poetik, deren erster Teil hier vorliegt, ist auf drei Bände berechnet. Der erste untersucht im allgemeinen die Vorgänge,

Digitized by Google

die sich beim Genuß einer Dichtung in uns abspielen, sucht festzustellen, wie aus dem unmittelbaren Genuß ein Werturteil zu gewinnen ist, und behandelt im Anschluß daran auch den außerästhetischen Wert der Poesie. In den Vorbemerkungen teilt der Verf. mit, daß zum Studium der Poetik ihn erstens direktes Interesse an ihren Problemen geführt habe und zweitens der Wunsch, seinen literarhistorischen Arbeiten eine festere Grundlage zu geben, gestützt auf die Überzeugung, die allmählich eine ziemlich allgemeine geworden sei, daß wir die Prinzipienwissenschaften zu pflegen haben. Er hofft auch durch dieses vorliegende Buch beiden Interessen zu dienen, dem rein wissenschaftlichen an den Problemen der Poetik und dem praktischen des Literarhistorikers. So unterscheidet sich dieses Buch von einem aus rein wissenschaftlichem Interesse verfaßten nur dadurch, daß manches hinzugesetzt, manches spezieller für die Ansprüche der praktischen Arbeit zurechtgeschnitten ist. Einen Teil seines Handwerkszeuges für seine Arbeit wird übrigens der Literarhistoriker bei dem Philologen finden, aber noch an ein anderes Fach wird er sich wenden müssen, um seine Arbeit zu fördern, an die Psychologie. Zwar die ästhetisch-psychologischen Probleme muß die Poetik selbst so ausführlich diskutieren, daß sie für diese Dinge den Lernenden nicht noch weiter zu schicken braucht; aber die wichtige literarhistorische Aufgabe der Charakteranalyse geht über diesen Rahmen hinaus. An zwei Stellen seiner Arbeit tritt sie dem Literarhistoriker entgegen: er hat die Charaktere zu verstehen, die ein Dichter in seinen Werken schildert, und er hat den Charakter des Dichters selbst in seiner Eigentümlichkeit und seiner Entwickelung zu begreifen.

Dabei kommt der Verf. auf den Streit zu sprechen, der immer noch darüber herrscht, ob theoretische Kenntnisse auf dem Gebiete der Psychologie überhaupt für den Literarhistoriker nötig seien. Karl Marbe hat in einer Rezension über Elsters Prinzipien der Literaturwissenschaft den Ausspruch getan: „Der moderne Psychologe sucht das geistige Leben als einen Komplex einfacher Elemente und Tatsachen zu begreifen. Diese Zerlegung des Psychischen ist für den Literarhistoriker unbrauchbar. Er will einen bestimmten Teil des geistigen Lebens der Menschheit in seiner Kompliziertheit nachleben und verstehen". Der Verf. erwägt nun die Einwände, die Marbe gegen die Brauchbarkeit der wissenschaftlichen Psychologie für den Literarhistoriker gerichtet hat, und kommt zu dem Resultat, daß sie nicht stichhaltig sind. Von dem Verhältnis aber der Literaturgeschichte und der Poetik behauptet er: „Während die erstere die einzelnen vorhandenen Dichtungen in ihrer Eigenart und in ihren Entstehungsbedingungen zu erforschen sucht, bemüht sich die Poetik im allgemeinen die Momente zu ermitteln, welche eben diese Eigenart ausmachen und bedingen. Sie hat es also mit denselben Objekten zu tun

Digitized by Google

wie die Literaturgeschichte auch, sie betrachtet sie nur von einem andern Standpunkte aus und in anderem Zusammenhange. Die Literaturgeschichte faßt die einzelnen Dichtungen in ihrem historischen Zusammenhange zunächst mit dem Dichter, dann mit der ganzen Zeit; die Poetik nimmt für ihre allgemeinsten Fragen alle Dichtungen zusammen und sucht das allen Gemeinsame festzustellen, und für ihre spezielleren Fragen ordnet sie die Dichtungen nach ihren Merkmalen in bestimmte Gruppen; wo sie auf eine einzelne Dichtung eingeht, behandelt sie diese nur als Vertreterin einer Gruppe, sei es auch, daß die Gruppe vorläufig nur durch die eine Dichtung vertreten ist. Alle Dichtungen haben nun eine doppelte Existenzform: sie leben entweder in der Seele des Schaffenden oder in der des Genießenden. Ein anderes Leben außerhalb dieser Seelen haben sie nicht. Eine Dichtung ist tot, solange sie keiner genießt, und was einmal eine Dichtung war, aber in einer verschollenen Sprache überliefert ist, die niemand mehr versteht und niemals mehr jemand verstehen wird, ist keine Dichtung mehr, sondern nur noch ein Haufen mit Schriftzügen bedeckter Blätter, — alle aber alle Dichtungen betreffenden Betrachtungen durchzuführen, muß sich die Poetik der psychologischen Analyse bedienen: diese ist das Handwerkszeug, mit dem sie überall zu arbeiten hat".

Mehrfach wird in diesem Buche der Name „Scherer" erwähnt. Mit Recht; denn der Unvergeßliche darf auch hier nicht vergessen werden. Nach seinem 1885 erfolgten Tode wurde auf ausdrücklichen Wunsch des Heimgegangenen als dessen letztes wissenschaftliches Vermächtnis eine Poetik (Berlin 1888, Weidmannsche Buchhandlung) veröffentlicht. „Es war in jenen Tagen, als die Ästhetik a priori Gesetze gab, die für die tatsächlichen Erscheinungen des damaligen Kunstlebens nicht mehr paßten, als es keinen kritischen Maßstab mehr gab, weil das Geistesleben der damaligen Zeit unter dem Einflusse der alles beherrschenden Naturwissenschaften völlig neue Bahnen eingeschlagen hatte, kurz als man der Ansicht war, daß eine neue Ästhetik von unten sich empirisch aufbauen müsse"[1]). Da trat Scherers Poetik an die Öffentlichkeit, und sie wurde unter die exakten Wissenschaften gerechnet. Für die Poetik aber paßt die naturwissenschaftliche Empirie nicht, sondern nur die historische; denn sie behandelt eine Seite des Geisteslebens, die ihre Geschichte hat. So hat sich wohl das Verdienst, eine empirische Methode der Ästhetik begründet zu haben, an Scherers Namen geknüpft, aber im allgemeinen hat er in den Mitteln sich vergriffen: nur im einzelnen haben seine Untersuchungen noch Wert behalten. Hier in Roettekens Poetik stehen wir aber auf einem anderen Standpunkte.

[1]) G. Böttticher in der Zeitschrift für den deutschen Unterricht II S. 379 ff.

Digitized by Google

Die Gesetze der poetischen Kunstübung werden mit Hilfe der Psychologie historisch bis zu ihrem Ursprunge verfolgt und in ihren Wandlungen beobachtet.

Roetteken geht in diesem Buche von seinem unmittelbaren Kunstgenusse aus, wie er ihm durch Werke bereitet wird, die ihm ohne weiteres lebendig sind. Der Inhalt dieses ersten Bandes zerlegt sich ihm in vier Kapitel, deren erstes betitelt ist: Die Sprache und das innere Bild, in dem er den Satz an die Spitze stellt: Alle Poesie tritt uns im Gewande der Sprache entgegen. Es werden nun die Wirkungen aufgezählt, die am Laut hängen oder an denen der Laut wenigstens selbst mit teilnimmt. Alles übrige aber, das die Sprache uns zu geben vermag, besteht in der Bedeutung der Worte oder geht von ihr aus. Es erhebt sich dann die Frage, aus welchen Sinnesgebieten allerlei Vorstellungen durch Assoziation von den Wortvorstellungen aus geweckt werden können und wie sie beschaffen sind.

Zunächst ergibt sich für das optische Gebiet, daß bei einer der über diese Angelegenheit befragten Personen Gesichtsvorstellungen mit vollkommenster sinnlicher Deutlichkeit hervorgerufen werden können; von diesem günstigsten Falle führt eine Skala hinab bis zu dem entgegengesetzten, wo nur ein schwaches, undeutliches, verschwommenes Bild hervorgerufen werden kann. Zu den Gehörvorstellungen gehören die Worte der Sprache selbst: soweit der Dichter nicht die Kunst des Deklamators zu Hilfe nimmt, ist er auf eine Zugabe von mir, dem Leser, angewiesen; den Tonfall der Rede muß ich selbst schaffen, entweder frei oder nach seinen Anweisungen.

Er geht darauf zur Betrachtung der Empfindungen über, die durch Haltung und Bewegung unseres Körpers in uns erregt werden. Es sind Empfindungen verschiedener Art: Druck- und Dehnungsempfindungen der Haut, Spannungsempfindungen der Sehnen und Berührungsempfindungen der Gelenkflächen; beim mimischen Ausdruck unseres Gesichts, für den ja Gelenke und eigentliche Sehnen nicht in Betracht kommen, stehen neben den genannten Hautempfindungen eigentümliche Spannungsempfindungen, die wohl von den Ansatzstellen der Muskeln ausgehen. Die Muskeln selbst scheinen nur bei stärkerer Kontraktion Empfindungen zu liefern. Es gibt endlich auch noch Erinnerungsbilder von Geschmacks-, Geruchs-, Druck- und Temperaturempfindungen, die aber, wo sie überhaupt vorkommen, außerordentlich schwach und undeutlich sind.

Aus dieser Betrachtung der verschiedenen Sinnesgebiete folgt, daß die Empfindungen und Vorstellungen, die aus diesen Gebieten von den Worten des Dichters in unserer Phantasie vielleicht hervorgerufen werden, die Wirklichkeit, wie wir sie durch unsere Sinne wahrnehmen, nur sehr unvollkommen repräsentieren; ganz abgesehen von der geringen Intensität und der zum Teil geringen

Digitized by Google

Sicherheit des Emportauchens sind sie jedenfalls durchaus unvollständig und lückenhaft und verweisen uns also überall auf das Verständnis durch bloße Worte. Aber nicht alle Worte der Sprache beziehen sich auf Objekte unserer Sinneswahrnehmungen, und die Bedeutung derer, die sich auf sie beziehen, kann doch auch noch in anderer Weise umschrieben werden: Wortbedeutungen in diesem Sinne nennen wir Begriffe.

Begriffen können nun aber auch noch andere Anschauungen parallel stehen als die uns durch die Sinne unseres Körpers übermittelten, nämlich Anschauungen von unseren inneren Zuständen und Tätigkeiten selbst: Worte wie empfinden, fühlen, begehren, dann die spezielleren wie Hoffnung, Furcht, Sehnsucht, Liebe, Haß u. s. w. bezeichnen solche Begriffe und parallel stehende Anschauungen. Braucht der Dichter solche Worte, die intellektuelle Vorgänge bezeichnen, so können wir die zugehörigen Anschauungen meist ohne weiteres hervorrufen; bei Worten aber, die sich auf unser Gemütsleben beziehen, vermag ich ein Erinnerungsbild eines Gefühls, das etwas anderes wäre als eine mehr oder weniger starke Erneuerung des Gefühls selbst, in mir nicht wachzurufen.

Endlich wird noch die Frage nach den Kennzeichen gestellt, die eine Dichtung von anderen Werken der Sprache unterscheiden. Die Poesie bietet Schallnachahmungen und Ähnliches, die Bedeutungen der Worte sind Anschauungen oder Begriffe, die sich auf Objekte außer uns und Vorgänge in uns beziehen. Die Poesie stellt also Stücke der Welt um uns und in uns dar. Aber kein objektives Merkmal, das, in jeder Dichtung auftretend, mir immer mit Sicherheit ermöglichte, sie als Dichtung zu erkennen; vielmehr ist jedes sprachliche Werk für mich eine Dichtung, sobald und solange ich mich ihm gegenüber in dem eigentümlichen, mir wohlbekannten Zustande der ästhetischen Anschauungen befinde.

So behandelt denn das zweite Kapitel die ästhetische Anschauung, für deren Zustand im ersten Abschnitte, allgemeine Beschreibung genannt, zwei Merkmale gewonnen werden: 1. daß die Lektüre nicht durch ein außerhalb stehendes Motiv veranlaßt wird und 2. daß die Konzentration der Aufmerksamkeit auf die vom Dichter gegebenen Vorstellungen durch Kräfte erfolgt, die in der Dichtung selbst vorhanden sind, nicht in einem außerhalb gelegenen Motiv beruhen. Manche Psychologen wollen nur Lust und Unlust als verschiedene Gefühlsqualitäten gelten lassen: was wir sonst als qualitative Verschiedenheiten der Gefühle zu erkennen glauben, das seien in Wirklichkeit nur Verschiedenheiten der in dem das Gefühl enthaltenden Gesamtzustande mitspielenden Empfindungen und Vorstellungen. Roetteken dagegen folgt dem gewöhnlichen Sprachgebrauch und versteht unter Gefühlen Zustände, die noch anderer qualitativer Verschiedenheiten als der durch die Worte Lust und Unlust bezeichneten fähig sind. Nur das scheint

Digitized by Google

ihm sicher zu sein, daß solche andere Qualitäten, für sich genommen, neben der Lust und Unlust in der uns hier interessierenden Beziehung nur eine geringe Rolle spielen. Da die Unlust dem Zustande der ästhetischen Anschauung feindlich ist, so sieht er in der Lustwirkung, die die vom Dichter erregten bloßen Vorstellungen mit sich führen, jedenfalls das weitaus wichtigste Element aus dem Kern unseres ästhetischen Verhaltens.

Der zweite Abschnitt dieses zweiten Kapitels ist betitelt: Der Eindruck der Lebenswahrheit. Wir können über eine Schilderung oder Erzählung, die wir durchaus im Zustande der ästhetischen Anschauung gelesen haben, nach dem Schlusse unserer Lektüre das Urteil abgeben, daß sie uns den Eindruck der Lebenswahrheit gemacht habe. Nur ist dieser Eindruck nicht allein davon abhängig, daß der Dichter ein Stück Wirklichkeit richtig — soweit wir eben gerade die Wirklichkeit zu erfassen vermögen — wiedergibt, sondern es spielen noch andere Momente mit, ja es kann uns vermöge dieser anderen Momente eine Dichtung lebenswahr erscheinen, die von der Wirklichkeit stark abweicht. Zunächst ist hier die sogenannte innere Wahrheit einer Dichtung zu erwähnen; sodann aber trägt auch noch eine starke Gefühlswirkung, die vom Inhalt der Dichtung ausgeht, bei, und zwar auch, wenn sie im Sinne der Unlust ist.

Der dritte Abschnitt endlich heißt: Die Illusion. Über den Zustand der Illusion, wie wir sie im Theater erleben, schreibt Taine[1]) folgendes: „Zwanzigmal in jedem Akt haben wir eine oder zwei Minuten lang eine vollkommene Illusion: es fallen da so ganz unerwartet Redensarten von solcher Wahrheit, daß sie, durch das Spiel, den Ausdruck und die Umgebung unterstützt, uns so weit bringen. Wir sind erschüttert oder freudig erregt, wir wollen uns vom Platze erheben, bis dann mit einem Male der Anblick der Lampen, das Orchesterpersonal, jede andere Zufälligkeit, Erinnerung, Wahrnehmung uns innehalten und wieder Platz nehmen läßt. Das ist die theatralische Illusion, die immerfort gestört wird und wiederkehrt; darin besteht das Vergnügen des Zuschauers. Mitleid und Abscheu wären bei ihm zu stark, wenn sie Dauer hätten; ihre übermäßige Steigerung wird durch die unaufhörliche Rektifikation gemildert. Er glaubt eine Minute, dann hört er wieder auf zu glauben; jeder Akt des Glaubens endigt mit einer Widerlegung, und jeder Anlauf zum Mitleid mit einer Ernüchterung. Das gibt eine Reihe von gehemmten Glaubversuchen und von abgeschwächten Gemütsbewegungen; man sagt zu sich selbst: was ist doch die arme Frau unglücklich, und fast im selben Augenblick: es ist ja eine Schauspielerin, aber wie gut sie spielt". Mit dieser Beschreibung, sagt Roetteken, stimmt meine eigene Erfahrung nicht überein, und manche Äußerungen

[1]) Der Verstand, übersetzt von Siegfried, 2. Bd. S. 32.

Digitized by Google

anderer Schriftsteller zeigen mir, daß ich mit meiner Erfahrung in dieser Beziehung nicht allein stehe. „Ich habe, wenn mich eine Szene wirklich packt, durchaus nicht das Bewußtsein, daß ich im Theater bin, daß das da vor mir nur ein Spiel ist, und ich bleibe ohne dies Bewußtsein lange Zeit hindurch, bis mich eine Unzulänglichkeit des Kunstwerks oder eine äußere Störung aus diesem Zustande herausbringt. Ich habe aber auch nicht etwa ein Bewußtsein, daß die Menschen da vor mir wirklich in dem Verhältnis zueinander stehen, das ihre Worte angeben, und daß sie wirklich alle die Gefühle erleben, die sich in ihren Gebärden und Worten spiegeln, sondern, da meine ganze Aufmerksamkeit dem Bilde selbst gehört, so kommt überhaupt ein Gedanke an eine etwa hinter dem Bilde stehende Wirklichkeit in mir nicht auf".

Nun aber ist das Fehlen dieses Gedankens nicht auf die Momente meines ästhetischen Verhaltens beschränkt. Unsere Vorstellungen, das sowohl Wahrnehmungen als auch Erinnerungs- und Phantasievorstellungen bezeichnet, sind für uns ursprünglich selbst die Objekte, und die Frage, ob unseren Vorstellungen eine von ihnen verschiedene Realität zugrunde liegt und wie weit sie ihr entsprechen, begleitet uns beständig nur bei unseren wissenschaftlichen Beobachtungen; in unserm täglichen Leben spielt sie trotz unserer erkenntnistheoretischen Einrichtungen keine Rolle, wenn nicht die auftretenden Vorstellungsmassen selbst irgendwie uns den Verdacht einer Täuschung wecken und dadurch jene Frage herausfordern.

Was nun endlich die Störung der Illusion betrifft, die infolge einer Abweichung der Darstellung von der uns bekannten Wirklichkeit einzutreten droht, so besteht sie darin, daß sich hinter der Darstellung ein Dargestellter geltend macht, also die im Zustande der Illusion für uns vorhandene Einheit beider sich löst.

Das dritte Kapitel ist betitelt: Die Gefühlswirkung. Es ist derjenige psychische Vorgang, der beim Genuß einer Dichtung, also auch in der Poetik, die wichtigste Rolle einnimmt und deshalb auch auf 116 Seiten abgehandelt wird. Dennoch ist kein Grund vorhanden, hier ausführlicher darüber zu sprechen als über die vorhergehenden Kapitel. Man unterscheidet im ästhetischen Eindruck einen direkten und einen assoziativen Faktor, deren ersterer in den bloßen Sinneseindrücken besteht, während der assoziative alles Weitere enthält, das sich daran anschließt. Dieser enthält also die Empfindungs- und Vorstellungsmassen, die durch die mit Klangfarbe und Betonung aufgefaßten Worte in uns erregt werden nebst der Gefühlswirkung dieser Massen. Wir sprechen von einem heiteren Gelb, einem scharfen Klange. Gefühle und Empfindungen, die doch durch den direkten Faktor erst in irgend einer Weise in uns erregt sind, werden von uns

Digitized by Google

in ihn selbst hineingetragen, so daß der optische oder akustische Eindruck uns die Eigenschaft annimmt, heiter oder scharf zu sein. Für dieses Hineintragen des Gefühls oder der Empfindung empfiehlt Roetteken als speziellen Terminus das Wort Einschmelzung, während Biese „das Metaphorische", Volkelt „die Verschmelzung", R. Vischer „die Einfühlung", andere noch „Symbol" dafür gebraucht haben. Im dritten Abschnitte ist die Rede von den einzelnen Gefühlsanlässen. Gefühle, die durch die bloße Empfindung gegeben werden, nennt man sinnliche Gefühle. Andere sind die ästhetischen Elementargefühle, das heißt die Gefühle, die aus den Beziehungen der Empfindungen eines Sinnesgebietes zueinander entstehen. Vier Arten von solchen Beziehungen können wir unterscheiden: räumliche und zeitliche Beziehungen, Beziehungen der Qualität und der Intensität. In einem vierten Abschnitte werden einige allgemeine Bedingungen und Gesetze der Gefühlswirkung besprochen. So ist ein wichtiges Mittel, um eine Wirkung zu steigern, der Kontrast, und der Verf. führt die verschiedenen Kontraste in mehr empirischer Weise auf, und zwar geht er nicht auf einfache Farben-, Formen- und Größenkontraste ein, sondern wendet sich sofort den Kontrasten zwischen komplizierteren Inhalten zu.

Das vierte Kapitel behandelt den Wert der Poesie. Eine Dichtung, sagt der Verf., kann ästhetischen und außerästhetischen Wert haben. Den ästhetischen Wert bildet der Überschuß sämtlicher Lustgefühle, die wir im Zustande der ästhetischen Anschauung erleben, über die in diesem Zustande erlebten Unlustgefühle. Da wir während der ästhetischen Anschauung eine Vergleichung unseres früheren Gefühlszustandes mit unserem jetzigen nicht vornehmen, so gehört die Wirkung, die eine Dichtung im Sinne einer Befreiung von Unlustgefühlen auf uns auszuüben vermag, zu ihren außerästhetischen Werten. Der ästhetische Wert wird zuerst besprochen, und im Laufe der Besprechung kommt der Verf. auch zu einer näheren Erörterung des nationalen Wertes einer Dichtung. Er ist leicht zu erkennen, heißt es, soweit er darauf beruht, daß die vom Dichter gegebenen Bilder den Angehörigen der Nation stofflich wohl vertraut oder vermöge ihrer Beziehungen zu den Schicksalen der Nation besonders interessant sind. Doch, meint der Verf., dürfen diese Faktoren nicht überschätzt werden. Denn dem Durchschnittsleser sind doch nur die Zustände der Gegenwart bei dem eigenen Volke besser bekannt als bei einem fremden, und man muß viel eingehendere geschichtliche Studien treiben, als die Schule sie von uns verlangt, wenn man sich mit den Zuständen der eigenen nationalen Vergangenheit wirklich vertraut machen will. Das parteiische Interesse für die nationalen Helden kommt am lebhaftesten zutage, wo ein solcher Held sich im Gegensatz zu fremden Nationen betätigt; in anderen Fällen kann es weit zurücktreten. Wenn nun aber der Verf.

Digitized by Google

meint, daß in beiden hier erwähnten Beziehungen Schillers Wallenstein oder Freytags Nest der Zaunkönige kaum anders auf uns wirken, als wenn sie in Frankreich oder England spielten, so konnte in dieser Beziehung meiner Ansicht nach kein verkehrteres Drama ausgesucht werden als der Wallenstein. Ich behaupte, daß, abgesehen von höchstens einzelnen Szenen der „Piccolomini", der Wallenstein Schillers gerade wegen seines national-deutschen Inhalts einen größeren Eindruck auf alle Schichten der Bevölkerung macht als irgend sonst ein Drama, vielleicht Goethes Götz von Berlichingen ausgenommen. In dem zweiten Abschnitte „Der außerästhetische Wert" wird von der aristotelischen Katharsis gesprochen und diese nach Jakob Bernays mit Entladung übersetzt, so daß also die angeführte Stelle bedeutet, daß der Mensch beim Anhören einer Tragödie eine erleichternde Entladung von den erregten Gefühlen, von Mitleid und Furcht, empfinde und durch die starke Erregung dieser Affekte des Mitleids und der Furcht von eben diesen Affekten befreit werde. Roetteken ist nun, wie Frhr. von Berger in seiner Abhandlung „Wahrheit und Irrtum in der Katharsistheorie des Aristoteles" (Leipzig 1897) und Volkelt in seiner Abhandlung „Die tragische Entladung der Affekte" (Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik, Bd. 112) der Ansicht, daß diese Katharsis nur eine geringe Bedeutung habe. Ich kann ihm darin nicht Recht geben, bin vielmehr der Ansicht Goethes, der die Wirkung der Katharsis jeder ernsten Dichtung zuschreibt (Gespr. mit Eckermann I 258). Daß aber namentlich in der Tragödie von der Peripetie, in der Regel also vom dritten Akte an Furcht und Mitleid für den Helden der Tragödie wie für den Zuschauer sich steigern und diese Affekte so anschwellen, daß sie sich im fünften Akte entladen, ja sogar aus der Erregung und dem Ablaufe der Gefühle eine erhebende, versöhnende Stimmung hervorgeht, das empfinden diejenigen, die der Aufführung des Stückes voll und ganz beiwohnen und sie bis ins innerste mit durchleben, als die Hauptwirkung der Tragödie von der Bühne herab; ich glaube daher diese Entladung nicht für etwas Nebensächliches halten zu dürfen.

In möglichster Kürze habe ich den Hauptinhalt des ersten Bandes der Poetik von Roetteken angegeben. Ich habe die Überzeugung gewonnen, daß der Verf. einen gründlichen Einblick in das Seelenleben des Menschen getan hat und demnach die psychischen Vorgänge beim Genuß einer Dichtung wohl zu beurteilen imstande ist. Das Weitere wird sich bei der Besprechung des zweiten und dritten Bandes ergeben.

Groß-Lichterfelde. U. Zernial.

---



Digitized by Google

F. J. Wershoven, Conversations françaises. Stoffe und Vokabular zu französischen Sprechübungen. Nach den Forderungen der neuen Lehrpläne bearbeitet. Coethen 1902, O. Schulze. 1,10 *M*.

„Mußte es sein?" fragte ich mich mit einem Seufzer, als ich dieses Büchlein zur Hand nahm, das übrigens nicht *Conversations*, sondern Stoffe zu solchen bietet. Ich fand darin wieder eine allgemeine Beobachtung bestätigt, der vor einiger Zeit der Herausgeber der „Grenzboten" in einem Herzenserguß kräftigen Ausdruck verliehen hat, daß nämlich, sobald jemand einen Gegenstand mit Erfolg literarisch bearbeitet hat, sofort andere meinen, sich auf denselben Stoff stürzen zu müssen, was sicher unserer Büchererzeugung nach ihrem inneren Wert und nach der wirtschaftlichen Seite zum Schaden gereicht. Ich will an der Sprache der *Conversations*, die offenbar fremden, französischen, Quellen entlehnt sind, keine Ausstellungen machen, aber „Singet dem Herrn ein neues Lied!" sollte auch hier gelten. Was dieser Kompilation fehlt, das ist vor allen Dingen die Originalität. Die Lorbeeren Krons, der mit seinem *Petit Parisien* so großen und verdienten Erfolg gehabt hat, haben den Verfasser nicht schlafen lassen, und doch hätte er nicht nötig gehabt auf dem Plane zu erscheinen, wenigstens nicht um seine Erudition vor sich und der Mitwelt aufs neue zu erweisen, wenn man bedenkt, daß seine (gesamten?) Werke nach einer vorgedruckten Liste nicht weniger als 39 Nummern umfassen. Was würde der alte Salomo dazu sagen, der schon zu seiner Zeit klagte, daß des Büchermachens kein Ende sei? An Frische und neuartiger Selbständigkeit können sich die *Conversations françaises* mit dem *Petit Parisien* (an dessen Gang sie sich anlehnen), oder etwa mit den *Phrases pour tous les jours* von Felix Franke entfernt nicht messen. Wershoven hatte nichts Neues zu sagen, und das Alte hat er nicht in neuer, besserer Form gesagt. Ich frage daher noch einmal: „Mußte es sein?"

Coethen. Karl Feyerabend.

---

C. Bardt, Theodor Mommsen. Berlin 1903, Weidmannsche Buchhandlung. 38 S. 8. 0,60 *M*.

Diese kleine Schrift wird den Verehrern und Freunden Mommsens ein willkommenes Erinnerungsdenkmal an den Verstorbenen sein. Sie gibt ein deutliches Bild von dem Entwicklungsgang des Gelehrten, der zugleich Künstler war. Mit ehrfürchtiger Bewunderung blickt man auf den nie ermüdenden Fleiß, der mit dem glänzendsten Scharfsinn gepaart ist, auf die sorgsamste Ausgestaltung auch des geringsten Beiwerks im Verein mit der Fähigkeit, große Verhältnisse aufzufassen und darzustellen. Sehr anziehend ist die Entstehung und Fortführung des Corpus inscriptionum Latinarum geschildert, die Wirkung und Bedeutung

Digitized by Google

der Römischen Geschichte trefflich gewürdigt. Auch gewinnt der Leser durch Einstreuung einzelner Züge eine Anschauung von der persönlichen Eigenart Mommsens.

Berlin. W. Bernhardi.

---

**Oskar Klein-Hattingen, Bismarck und seine Welt. Grundlegung einer psychologischen Biographie. Zwei Bände. Erster Band: Von 1815—1871. Berlin 1902, Ferdinand Dümmler. VIII u. 709 S. 8. geb. 9 M.**

Eine Freude ist es heute, das frische Leben in der deutschen Geschichtschreibung zu sehen. Mit besonderer Vorliebe wendet sie sich dem neunzehnten Jahrhundert zu, und immer neue Schlaglichter fallen auf unsere jüngste große Vergangenheit. Ein ganz eigenartiges und hervorragendes Werk ist uns von Klein-Hattingen in seinem „Bismarck und seine Welt" geschenkt worden. Ob der Diplomat Bismarck jemals einen besseren Biographen finden wird als den Verfasser dieses Buches, möchten wir bezweifeln. Höchstens könnte es wohl scheinen, daß der Verfasser dem religiösen Momente in Bismarcks Persönlichkeit nicht ganz gerecht geworden ist. Aber jedenfalls muß man eins anerkennen: fern von jeder Voreingenommenheit für seinen Helden oder gar von Lobhudelei, verfolgt der Verfasser mit kritischem Blick die ganze Entwicklung des großen Staatsmannes, immer fast ängstlich bemüht, sich den höheren Standpunkt des prüfenden Richters zu wahren. Es ist ein köstliches Schauspiel zu beobachten, wie ihm allmählich dieser Standpunkt von dem „schrecklichen Bismarck" immer schwieriger gemacht wird und wie schließlich gegenüber dem dämonisch klugen Manne, dem heldenhaften Recken, der selbstbewußt und hohnlächelnd einer ganzen Welt von Haß gegenübersteht, die kritische Feder der Hand zu entsinken droht und fast widerwillig die Kritik in Bewunderung umschlägt.

Es ist ein Genuß, das Buch zu lesen, und ich gestehe, daß ich wenige Bücher kenne, die mich so gefesselt haben wie dieses. Nicht gern wird jemand die Lektüre unterbrechen, der sie einmal begonnen hat — es müßte denn bei einem der geschichtlichen Überblicke sein, die der Verfasser häufig den einzelnen Abschnitten vorausschickt. Diese werden wohl viele am liebsten überschlagen[1]).

[1]) Das Werk ist sonst aus einem Guß. Um so mehr stören diese Übersichten, wenigstens wenn sie so umfangreich sind wie die vor dem Kriege von 1870 von S. 616—624. Diese trockenen Aufzählungen sind ganz im Tone des Plötzschen Geschichtsauszuges gehalten. Und wirklich, unter der Literaturangabe von ungefähr 100 Werken steht auch „Karl Plötz, Auszug aus der alten, mittleren und neueren Geschichte". Durch die summarische Abmachung der historischen Ereignisse vor den geschichtlichen Perioden erleichtert sich der Verfasser ja seine Aufgabe sehr. Ganz unbehindert kann er sich dann seinem Hauptthema zuwenden, er braucht nicht abzuschweifen und zu erklären. Trotzdem ist diese Methode nicht zu empfehlen. Das Werk würde noch mehr gewinnen, wenn hier eine Wandlung eintreten



Digitized by Google

Die Darstellung ist überhaupt nicht durchweg tadellos. Sie ist gewandt, packend, oft glänzend, aber doch mehr Feuilletonstil als Stil der ernsten Klio; ja zuweilen liebt es der Verfasser, sehr drastische, ja triviale Wendungen zu gebrauchen — nicht aber des Effektes wegen, sondern um seiner Überzeugung den möglichst deutlichen Ausdruck zu geben. Denn auf die Wahrheit, wie er sie erkennt, kommt es ihm allein an. „Der Geschichtsschreiber", heißt es im Vorwort, „ist entweder ein Wahrheitsucher oder er ist nichts". Und das ist der Hauptvorzug dieses Werkes: Klein-Hattingen ist ein rücksichtsloser Wahrheitsucher. Er tut sich sogar auf die Rücksichtslosigkeit etwas zugute. Er kann es bis zur Grobheit bringen. Um so mehr imponiert es, daß der Kritiker schließlich doch von seinem Helden überwältigt und von Bewunderung für ihn erfüllt wird. Und der Leser wird es mit ihm. Wenn jemals, so ist es mir bei der Lektüre dieses Buches klar geworden, daß unser Bismarck der größte Diplomat war, den es je gegeben hat. Ins Wesenlose sinken fast alle in seiner Umgebung vor diesem Riesen hinab. Leider verliert in seiner Nähe auch Wilhelm I. an Größe. Aber hier ist doch ein Punkt, wo wir Klein nicht ganz zustimmen können. Gewiß, an Bismarck gemessen, gewinnt Wilhelm I. nicht, aber so klein, ein so schwachmütiger Greis war er nicht, wie ihn uns der Verfasser zeichnet. Einem Biographen Bismarcks wird es nicht leicht, dem Kaiser Wilhelm gerecht zu werden. Auch Klein-Hattingen ist dies nicht gelungen, am wenigsten in religiöser Beziehung. Wilhelms Ritterlichkeit tut es keinen Abbruch, wenn er als König und Christ nur zögernd auf die Politik Bismarcks eingehen kann. Das Gefühl seiner Verantwortlichkeit mußte in dem tiefreligiösen Monarchen öfter hemmend wirken. Es bleibt doch bewundernswert genug, daß der alte König sich dem hohen Fluge der Bismarckschen Politik nicht versagte. Bewundernswert im höchsten Grade ist allerdings auch, wie Klein-Hattingen treffend ausführt, die feine psychologische Behandlung Wilhelms von seiten Bismarcks. Man sieht da wieder staunend, wie dieser eigentlich im Kampfe gegen alle auf einsamer Höhe steht.

In demselben Jahre wie diese Bismarckbiographie ist Ottokar Lorenz' Werk „Kaiser Wilhelm und die Begründung des Reiches" im zweiten Abdruck erschienen. Wen der Widerstreit der Meinungen erfreut, der vergleiche beide Bücher. Wird Klein Wilhelm I. zu wenig gerecht, so findet man überreiche Entschädigung dafür bei Lorenz. Wer von beiden Verfassern aber der unbefangenere in seinem Urteile ist, das steht dahin. Die Wahrheit liegt auch hier in der Mitte. In starkem, ausgesprochenem Gegensatz steht Klein auch zu der Darstellung Sybels in den letzten Bänden der

könnte, vielleicht durch Kürzung oder vollständige Beseitigung. Eine Hineinarbeitung ist nicht zu wünschen; denn es wäre zu bedauern, wenn die Einheitlichkeit der Darstellung darunter leiden sollte.

Digitized by Google

„Begründung des Deutschen Reiches", und man wird billigerweise zugestehen müssen, daß Sybel hier den kürzeren zieht. Deswegen bleibt Sybels Werk doch ein Muster lichtvoller Darstellung. Der spätere Geschichtschreiber ist immer im Vorteile, und als Psycholog und diplomatischer Kopf übertrifft Klein seinen Vorgänger entschieden.

Psychologisch fein sind auch die Charakteristiken der bedeutenden Zeitgenossen Bismarcks, die in seinen Kreis treten, z. B. Friedrich Wilhelms IV., Moltkes, Roons, Napoleons III., Franz Josephs, Beusts und der anderen österreichischen Staatsmänner, und lebhaftes Interesse erregt es, wie der Verfasser einem Vorläufer Bismarcks gerecht wird, Joseph von Radowitz, dessen Andenken das ganze Buch gewidmet ist. Merkwürdig, diesen Mann hat der Junker Bismarck glühend gehaßt und mit allen Mitteln bekämpft, und später hat er die Ideen dieses Gegners verwirklicht. Welche Entwicklung!

Es ist unmöglich bei der Fülle des interessanten Stoffes, hier auch nur eine Übersicht zu geben, und untunlich, einzelnes hervorzuheben, aber zur richtigen Beurteilung des Biographen Klein-Hattingen muß ich noch eins bemerken. Wir betonten, daß er schließlich seinem Helden die Bewunderung nicht versagen kann. „Er gibt das großartigste Beispiel politischer Willenskraft und Weisheit, das die Welt je gesehen". Er bezeugt ihm, daß er in Wahrheit alles allein gemacht habe. Im Gegensatz zu den Kollektivisten tritt Klein energisch für die gewaltige, in der Geschichte ausschlaggebende Macht großer Persönlichkeiten ein, — aber schließlich ist es doch eigentlich zu bedauern, daß der Junker Bismarck die Einheit Deutschlands geschaffen hat und nicht ein Freisinniger. Und dann — was er erreicht, ja es ist viel gegenüber dem fast hoffnungslosen Jammer vor ihm, aber es ist doch schade, daß er nicht mehr erreicht hat. Unser jetziges Deutsches Reich findet mit seiner Verfassung recht wenig Anerkennung bei Klein-Hattingen, dieser Bundesstaat. Ein ganz anderes, einheitlicheres Reich hätte er gewünscht. Ich bemerke: sowenig ich diesen freisinnigen und unitarischen Standpunkt teile, so muß ich doch zugeben, daß er sich nicht störend in dem Werke aufdrängt, er schärft nur den kritischen Blick des Beurteilers Bismarckscher Politik, er trübt ihn fast nirgends. Klein-Hattingen ist ein viel zu kluger Kopf, als daß er nicht die Größe seines politischen Gegners erkennen sollte. Aber freilich, wo der Verfasser, verführt durch seine politische Anschauung, sich einmal auf recht erhabenen Standpunkt aufschwingt und noch weiser als der Politiker Bismarck sein will — es geschieht nur ein paarmal —, da macht er glänzend Fiasko, der kluge Mann, und zeigt, daß es ihm doch zuweilen an historischer Auffassung fehlt. Oder sind das nicht eitle Phantasien, wenn er sagt: „Daher bleibt die Möglichkeit bestehen: wäre der preußischen Demokratie ein

Digitized by Google

Führer erstanden, welcher die europäische Demokratie entfesselte und sich dienstbar machte, so hätte die deutsche Einheit auf unblutigem (!) Wege zustande kommen können"? Hier hat der Verfasser vollständig den Blick für die realen Machtfaktoren in Europa verloren[1]). Und ebenso unbegründet ist sein absprechendes Urteil über die 1871 durch Bismarck erreichte Form der deutschen Einheit. Erstlich entspricht der Rest föderativen Elementes in der heutigen deutschen Reichsverfassung durchaus der ganzen deutschen Entwicklung seit den Tagen Heinrichs I., und dann ist es eben das Großartige in der Bismarckschen Politik — was Klein-Hattingen sonst auch durchaus richtig erkennt —, daß er nur das Erreichbare erstrebte. Glaubt übrigens der Verfasser etwa, eine erzwungene größere Einheit des deutschen Staates hätte eine größere Einigkeit geschaffen?

Aber trotz alledem ist Kleins Bismarckbiographie ein bedeutendes und geistvolles Werk. Gerade in dieser Beleuchtung Bismarck zu sehen, ist ein interessantes Schauspiel, das uns einen besonderen Genuß gewährt. Für Lobhudelei ist er zu groß. Gönnen wir diese kleineren Leuten. Alle, die sich für unseren großen Staatsmann und für die größte Zeit deutscher Geschichte interessieren, dürfen dieses Buch nicht ungelesen lassen. Im zweiten Bande, der noch aussteht[2]), wird freilich voraussichtlich der Parteistandpunkt des Verfassers — bei der inneren Politik seit 1871 — sich mehr geltend machen, und der Reichskanzler Bismarck wird vermutlich in ihm weniger gut die Prüfung vor Klein-Hattingen bestehen als der Diplomat Bismarck im ersten Bande.

Sangerhausen. J. Froboese.

---

H. Luckenbach, Kunst und Geschichte. Zweiter Teil: Abbildungen zur Deutschen Geschichte. München und Berlin 1903, R. Oldenbourg, 96 S. 4. 1,50 *M*, geb. 1,80 *M*.

Als er vor etwa zehn Jahren seine Abbildungen zur alten Geschichte zum erstenmal herausgegeben, sagt der Verf. im Vorwort, habe er durchaus nicht die Ansicht gehabt, daß unsere Schüler bloß Denkmäler des Altertums kennen lernen, unsern

[1]) Es ist wirklich erstaunlich, wie verkehrt der gescheite Bismarckbiograph hier urteilt. Kann man sich z. B. vorstellen, daß Österreich ohne Kampf aus Angst vor der europäischen Demokratie seine Stellung in Deutschland aufgegeben hätte? Und Frankreich! Das hätte wohl auch seinen Segen zur deutschen Einheit gegeben, wenn sie von der Demokratie gezaubert worden wäre? Daß der politische Standpunkt die Unparteilichkeit beeinflußt, das ist ja menschlich, ist bei allen Geschichtschreibern zu erweisen, nicht am wenigsten bei Sybel. Aber auffallend ist bei dem sonst so verständigen und in polischen Dingen so klar urteilenden Verfasser eine derartige Entgleisung.

[2]) [Der 2. Band ist inzwischen erschienen und wird demnächst besprochen werden. D. Red.]

Digitized by Google

heimischen dagegen fremd bleiben sollten. Nun ist der zweite Teil seines Werkes gefolgt, der die deutsche Kulturgeschichte von der Urzeit bis ins 18. Jh. hinein durch Bilder erläutert, so zwar, daß der weitaus größte Teil derselben dem Mittelalter zufällt, während die Zeit seit 1500 spärlich bedacht ist: was völlig sachgemäß ist, sobald die Kunst und Technik des ausgehenden 18. und des 19. Jhs. nicht in Betracht gezogen werden soll. Die Kulturgeschichte sage ich. Denn der ursprüngliche Plan des Verfassers hat sich erweitert: dienten die Abbildungen zur alten Geschichte anfangs fast ausschließlich der antiken Kunstgeschichte, so wurden in den späteren Auflagen auch andere Kulturgebiete berücksichtigt, wodurch allerdings eine gewisse Unklarheit der Disposition und manches Widerspruchsvolle in der Anordnung entstand. Dieser Gesichtspunkt, die Entwickelung der gesamten deutschen Kultur (mit Ausnahme von Tracht und Privatsitte) zu veranschaulichen, kommt bei diesem zweiten Teil reiner und klarer zum Ausdruck. Damit hat das ganze Werk einen neuen Gesamttitel erhalten. Aber gerade die gewählte Bezeichnung „Kunst und Geschichte" will mir nicht recht gefallen: es sind eben Bilder zur deutschen Kulturgeschichte.

Die Darstellung hebt rein historisch an: I. Vor- und Frühgeschichte: Steinzeit, Bronze- und Hallstattzeit, La-Tène-Zeit, Römische Kaiserzeit und Völkerwanderung, Merowinger-, Wikinger- und Karolingerzeit. Nun aber wird die Anordnung sachlich, und zwar erhalten wir zunächst eine Übersicht über die Arten der Siedelung und die Bauwerke: II. Das Dorf, III. Die Stadt, IV. Die Kirche, V. Klosteranlage, VI. Burg, Schloß, Fürstensitz (mit einem Anhange: Krieger des Mittelalters). Alsdann folgen VII. Vervielfältigende Künste (vom Holzschnitt des 15. Jhs. bis zu den modernen Vervielfältigungsarten), VIII. Dürer und Holbein, IX. Plastik (eine etwas spärlich bedachte Abteilung), X. Bildnisse auf Münzen und Schaumünzen, und als Anhang: XI. Einiges aus der Münz- und Wappenkunde. Man sieht, es herrscht kein einheitliches Einteilungsprinzip. Aber ein solches, etwa nach Zeitaltern, wie man nach dem ersten Abschnitt erwarten durfte, war bei dem Reichtum der dargestellten Verhältnisse überhaupt schwerlich durchführbar; und andrerseits sind die Vorteile, die sich durch die Zusammenstellung verwandter Objekte und ihre Verfolgung durch die Jahrhunderte hindurch ergeben, augenscheinlich.

Alle Abbildungen sind begleitet von orientierenden Erläuterungen, die, nur kurz, aber scharf und klar und von höchster wissenschaftlicher Zuverlässigkeit, die Beigabe eines besonderen Textbuches, wie sie bei Bilderatlanten sonst üblich ist, überflüssig machen. In diesen kurzen Erklärungen steckt eine bedeutende Arbeit. Sie wird — nicht für den Schüler, wohl aber für den Lehrer — um so wertvoller, als meistens auch die Quelle, auf

Digitized by Google

der die Darstellung beruht, angegeben ist und auch sonstige Literaturnachweise sich finden. Es wäre verdienstvoll, wenn der Verf. bei den Münzen (S. 90 f.) auch den Münzwert hinzufügen möchte, wie sich auch S. 14 eine Skizze der Zerlegung des Dorfackers in Gewanne zur Veranschaulichung der Dreifelderwirtschaft, der Gemenglage der Äcker und des daraus folgenden Flurzwanges leicht ermöglichen ließe. Und da ich einmal beim Wünschen bin, so sähe ich auch gern ein paar Bilder zur Geschichte der Kriegskunst seit dem 16. Jh., möchte auch hinter S. 41 den Kölner Dom, das großartigste Denkmal reinster Gotik, nicht missen und, sollten Rücksichten auf den Raum hindernd dazwischentreten, auf manches des Seite 30—41 Gebotenen, so schön es auch sonst ist, lieber verzichten.

Schön nämlich sind die Bilder durchweg und erheben sich nicht selten, z. B. S. 70—76, fast zu dem Range wirklicher Kunstblätter. Berücksichtigt man dem gegenüber den erstaunlich geringen Preis, so war ein solcher nur durch den Umstand möglich, daß der Verf. sich ministerieller Unterstützung erfreute, sowie auch der Reichtum des Gebotenen ohne die Beihilfe zahlreicher Mitarbeiter wohl schwerlich zu erzielen gewesen wäre. Der Herr Verf. nennt im Vorwort sechzehn, Archäologen und Prähistoriker, Architekten, Maler und Zeichenlehrer, Geometer und Kartographen, auch zwei Schüler, die vier Zeichnungen von Kirchen geliefert haben.

Der Verf. hat durch die Herausgabe dieses Werkes die Schule und besonders die Lehrer der Geschichte, aber nicht sie allein, zu größtem Danke verpflichtet. Er sagt im Vorwort, er könne sich einen Unterricht in der alten Geschichte, der die Kunstdenkmäler ganz beiseite ließe, schlecht vorstellen. Ich kann's auch nicht. Seitdem seine Abbildungen zur alten Geschichte existieren, befinden sie sich in den Händen meiner Schüler, und ich freue mich, nun auch für die deutsche Geschichte ein so vortreffliches Hilfsmittel zu besitzen.

Insterburg. H. Brettschneider.

---

1) Diercke, Schul-Atlas für die unteren Klassen höherer Lehranstalten (Sexta und Quinta). Zweite, vermehrte Auflage. Braunschweig 1903, Westermann. geb. 1,80 ℳ.

2) Diercke, Schul-Atlas für die mittleren Unterrichtsstufen. Vierzehnte, neubearbeitete und vermehrte Auflage. Braunschweig 1903, Westermann. geb. 3,50 ℳ.

Beide Atlanten sind wahre Muster in Sauberkeit und Schönheit der technischen Ausführung. In der Kartenauswahl und der eindrucksvollen, dabei geschmackvollen Flächenfärbung (die physischen Karten in Höhenschichten, aber mit Braunschraffierung der Gehänge, die politischen mit Deckfarbe des ganzen Staatsgebiets) halten sie sich an das bewährte Vorbild der Schulatlanten

Digitized by Google

von Ernst Debes. Hinsichtlich der Haupterfordernisse, die an jeden guten Atlas in Schülerhand zu stellen sind, vollkommene Klarheit und wissenschaftliche Zuverlässigkeit, lassen beide kaum etwas zu wünschen übrig.

Nur unbedeutende Kleinigkeiten seien der Berichtigung in späteren Auflagen empfohlen. „Budjadingen" gehört hierhin wohl nur als Stichversehen; es muß natürlich Butjadingen heißen als das Land jenseits (niedersächsisch: buten) der Jade, zwischen dem Jadebusen und der Wesermündung. Die japanische Gruppe der Riukiu-Inseln darf man nicht mehr chinesisch Liukiu schreiben. Puertorico heißt seit der Eroberung durch die Vereinigten Staaten amtlich Portorico (welchen portugiesischen Namen seltsamerweise so viele der Insel mißbräuchlich schon beilegten, als sie noch spanisch war). Der höchste Berg der Balkanhalbinsel ist der Olymp; kein Gipfel der Halbinsel überragt 3000 m, auch nicht der gewaltige Nordostpfeiler des Schar-Dagh (der Ljubotrn), der hier mit 3050 m angegeben ist. Der Alt darf auch in Rumänien von unseren Schülern Alt genannt werden; Aluta ist ja eine ganz veraltete lateinische Namensform aus dem Mittelalter; rumänisch heißt der Fluß Oltu (gesprochen ólt). Ebenso hat sich bei uns nur durch wohllautenden pseudoromanischen Klang eingeschmeichelt „Teneriffa" als ganz verwerfliche deutsche Schrulle; denn die Insel heißt Tenerife (gespr. tenerif) nach einem alten Guantschenkönig Tinerfe. Dem ganz unkritischen Theologennamen Merom- (für Hule-) See sollte man auch nunmehr das Garaus machen; es kommen wohl „die Wasser Merom" im Alten Testament vor, indessen mit „die Wasser" wird im Hebräischen nie ein See bezeichnet, und diese Wasser Merom auf den ersten Durchflußsee des Jordans darum zu beziehen, weil ja sonst dieser See in der Bibel nicht genannt würde, ist ein schwer übertreffliches Meisterstück feiner Kritik. Auf ein paar Einzelheiten verdient auch das Blatt mit den deutsch-afrikanischen Schutzgebieten durchgesehen zu werden. Unser wichtiger neuer Zugangshafen nach Deutsch-Südwestafrika, Swakopmund, liegt selbstverständlich ganz außerhalb des Britischen Gebiets der Walfischbai. Bei Duala wäre eine Andeutung der dorthin zusammenstrahlenden Flüsse auch in der Hauptkarte des Kameruner Schutzgebiets erwünscht, weil daraus erst die Pfortenstellung dieser Hauptstadt zum Hinterland erhellt. Die dicht neben Kete am Volta liegende Stadt Kratyi am Volta wird Krátji ausgesprochen, darf mithin nicht Kratschi geschrieben werden. Endlich möchte man bei der ganz hübschen Darstellung der „Entfernung der wichtigsten Städte von Berlin" mittels konzentrischer um Berlin als Mittelpunkt gelegter Kreise das unnütze Titelattribut „direkte" (Entfernung) mit kürzeste oder Luftlinienentfernung vertauscht sehen. Unnütze, unsere deutsche Sprache ganz zwecklos belastende Fremdworte wie direkt, zirka, etcetera u. ä. sollten wir

Digitized by Google

nachwachsenden Geschlechtern gründlich abgewöhnen statt sie ihnen durch den Unterricht immer von neuem wieder einzuimpfen.

Daß der Unterstufenatlas neben dem Atlas für die Mittelstufen meist als überflüssig erachtet wird, zeigt der große Unterschied der Auflagenzahl (bei jenem 2, bei diesem 14). In der Tat enthält der größere Atlas eine Vielzahl von Karten aus dem kleineren, die gar nicht in diesen gehören, ja teilweise der Oberstufe vorbehalten bleiben könnten, wie z. B. klimatologische, pflanzen- und tiergeographische, Karte der Kulturformen.

Auffällig dünkt die lose Beigabe einer Provinzkarte (offenbar je nach Bedarf in der betr. Provinz) als „Karte zur Heimatskunde". Heimatskunde soll ja aber nach der nun gültigen segensreichen Vorschrift aus den Eindrücken des Schulortes und seiner Umgebung, soweit das Schülerauge reicht, die allgemeinen erdkundlichen Grundbegriffe induzieren. Nach jenem Bedarf zu schließen setzen dagegen immer noch viele Lehrer an dessen Stelle eine gar nicht ministeriell geforderte überflüssige Spezial-Topographie von Städten, Dörfern, Flüssen, Bergen der Heimatprovinz. Das wäre doch eine grausame Quälerei der Schüler!

Halle a. S. A. Kirchhoff.

---

O. Vogel und O. Ohmann, Zoologische Zeichentafeln. Im Anschluß an den Leitfaden für den Unterricht in der Zoologie von Vogel, Müllenhoff und Röseler. Heft I (16 Tafeln), 9. Auflage, Heft II (24 Tafeln), 7. Auflage, Heft III (16 Tafeln), 5. Auflage. Berlin 1903, Winckelmann & Söhne. qu. 4. 2,80 *M*.

Seitdem zum letztenmal in dieser Zeitschrift über die Zeichentafeln berichtet worden ist, sind an ihnen mancherlei Verbesserungen vorgenommen worden. Im ersten Heft sind seit der 7. Auflage einige etwas schematische Darstellungen ganzer Tiere (so beim Magot, Löwen, Eichhörnchen, Storch) durch natürlichere ersetzt worden; auch von den Zeichnungen, die einzelne Teile von Tieren wiedergeben, sind einige verbessert, andere neu aufgenommen worden. Um dem Schüler ein Bild von der geographischen Verbreitung der dargestellten Tiere zu geben, ist eine Erdkarte hinzugefügt, auf welcher die Heimat der Tiere durch die der Numerierung in den Tafeln entsprechenden Zahlen angedeutet ist. Im zweiten Heft verdienen außer dem Ersatz schematischer Zeichnungen durch natürlichere an Verbesserungen hervorgehoben zu werden die Neuzeichnungen der Nährtiere des Wales, des menschlichen Kehlkopfes im Vergleich zum Vogelkehlkopf, sowie der Eingeweide der Flußschildkröte und des Wasserfrosches. Als recht wertvoll für den Unterricht dürfte sich die in der Farbengebung konsequent durchgeführte, deutliche und doch nicht aufdringliche Kolorierung der inneren Organe

Digitized by Google

erweisen. Das dritte Heft bringt so viele Neuzeichnungen, daß die Anzahl der Tafeln, die bis zur vorigen Auflage nur 14 betrug, sich nunmehr auf 16 erhöht hat. Besonders erwähnenswert sind eine schematische Veranschaulichung der Flugbewegungen bei Insekten, ferner Zeichnungen der Organe des Blutumlaufs, des Tracheen-, Nerven- und Verdauungssystems, über deren farbige Darstellung das bereits oben Gesagte gilt. Die Entwicklungszustände des Bandwurms, der Schirmqualle, des Armpolypen, der Edelkoralle, die Eifurchung beim Süßwasserschwamm, das mikroskopische Bild eines Wassertropfens u. a. m. sind ergänzt bezw. neugezeichnet worden. Sehr instruktiv wirkt eine vergleichende Darstellung der Ameisengehirne (Arbeiterin, Männchen, Weibchen.)

Endlich muß noch eine allen drei Heften gemeinsame Bereicherung erwähnt werden; auf die Rückseite einer jeden Zeichentafel sind seit der 7. (bezw. 6. oder 4.) Auflage Fragen gedruckt, die sich dem Gange des Unterrichts und dem in den Zeichentafeln Gebotenen eng anschließen und deren Beantwortung den Schüler in den Stand setzt, das in der Unterrichtsstunde Gelernte bei der häuslichen Durcharbeitung noch einmal an sich vorüberziehen zu lassen.

Es verdient beachtet zu werden, daß die Verlagsbuchhandlung die schon bei der früheren Ausstattung als recht mäßig zu bezeichnenden Preise (0,80 ℳ, 1,25 ℳ, 1,00 ℳ) trotz der erheblichen Unkosten, mit denen eine z. T. farbige Ausführung und eine nicht unbeträchtliche Vermehrung des Inhalts notwendigerweise verbunden ist, nicht erhöht hat.

Alles in allem genommen, müssen die vorgenommenen Änderungen als äußerst glücklich bezeichnet werden; sie werden dazu beitragen, daß die Zeichentafeln das Ziel, welches sie sich gesetzt haben, immer vollkommener erreichen, nämlich die im Unterricht auf Grund der natürlichen Objekte gewonnenen Anschauungen zu vertiefen und zum geistigen Eigentum der Schüler zu machen. Es ist dem trefflichen Werke zu wünschen, daß es zu den vielen Freunden, die es sich bisher erworben hat, auch in der verbesserten Ausführung neue gewinnen möge.

Westend b. Berlin. P. Zühlke.

---

**Walther Schönichen, Die Abstammungslehre im Unterricht der Schule. Leipzig und Berlin 1903, B. G. Teubner. 46 S. kl. 8. geb. 1,20 ℳ.**

In der Einleitung wird die Entwicklung der zoologischen Wissenschaft skizziert. Von der enzyklopädischen Epoche ist sie fortgeschritten zur systematischen, von hier zur dritten, welcher embryologische und vergleichend-anatomische Untersuchungen das Gepräge geben, um endlich in der descendenztheoretischen unserer

Digitized by Google

Zeit die natürliche Erklärung der Tatsachen zu finden, welche die vorangegangene erforscht hat.

Dieser Entwicklung hinkt der naturkundliche Schulunterricht bedenklich nach, so daß erst neuerdings die erstarkende biologische Richtung auch auf der Schule hier und da ihr Plätzchen gefunden hat. Und doch sind die Errungenschaften, welche uns die biologische Betrachtungsweise bringen kann, ganz hervorragend. Die Erkenntnis, wie jeder Organismus den Einflüssen der Außenwelt angepaßt ist, muß die logische Bildung fördern; die liebevolle Versenkung in die Natur, den Urquell aller Kunst, ist eine Erziehung zum künstlerischen Sehen. Neben diesen beiden formalen Bildungszwecken steht die gewaltige Förderung des Naturverständnisses selbst. — Nun kann aber die Biologie für viele Tatsachen, z. B. für die Übereinstimmung innerhalb der Gattung, der Klasse, die Erklärung nicht erbringen, wenn nicht die Abstammungslehre mitbehandelt wird.

Verfasser bespricht zunächst im allgemeinen die Vorteile, welche die Behandlung der Descendenztheorie dem Schüler bringt. Sie gibt ihm, da sie im Gegensatze zu der teleologischen Naturauffassung steht, nach der jede Spezies ein direktes Erzeugnis des Schöpfers darstellt, den jetzt allgemein von der Wissenschaft als richtig angenommenen Standpunkt. Es ist eine Notwendigkeit, wie dies auch Reinke ausführt, daß die heranreifende Jugend von einem verständigen Fachmann unter Hervorhebung der problematischen Seiten mit der Abstammungslehre bekannt gemacht wird, da die Gefahr recht nahe liegt, daß diese Bekanntschaft — durch die Werke gewissenloser Literaten vermittelt — bedenkliche Folgen hervorbringt. Zu vermeiden ist dabei allerdings Darwins Selektionslehre, die sich heute auch kaum noch wissenschaftlich halten läßt: die Auslese ist lediglich als dezimierendes Prinzip zu betonen. Der Religionsunterricht würde sich dazu zu verstehen haben, den jüdischen Schöpfungsmythus auszuschalten und statt der einzelnen Schöpfungsakte die Entwicklungsfähigkeit des Lebendigen zu lehren.

Da nun nach dem Ausspruche maßgebender Personen zur Zeit wenig Aussicht vorhanden ist, die Oberstufe höherer Lehranstalten für eine systematische Behandlung der Entwicklungslehre zu erobern, so ist nur die Möglichkeit gegeben, auf der mittleren und unteren Stufe sie an Einzelerscheinungen zu behandeln, die in der Untersekunda zu einem zusammenfassenden Abschlusse zu bringen wären. Verfasser zeigt im zweiten Teile, wie und bei welchen Gelegenheiten sich diese Absicht verwirklichen läßt. Er bespricht als Beispiel die gegenseitige Anpassung der Organismen im Licht der Abstammungslehre an den Pflanzen- und Fleischfressern. Er zeigt, wie in der Anthropologie die Gelegenheit sich bietet, die Gleichartigkeit der Hauptorgane bei Blutsverwandten als Beweismittel für die Entwicklungslehre zu benutzen; er geht

Digitized by Google

dann aufs blütenbiologische Gebiet über, um auch hier die Entwicklung zu kennzeichnen, und weist darauf hin, wie bei der Behandlung der Protozoen sich eine ganz besondere Gelegenheit darbietet, zu zeigen, daß sich zwischen die beiden großen Reiche der Organismenwelt kein allgemein gültiges Kriterium trennend einschieben läßt. Ist dem Schüler die Erkenntnis aufgegangen, daß jeder Organismus seinen Ausgang vom Ei nimmt, dann läßt sich auch das biogenetische Grundgesetz an vielen guten Beispielen erläutern, von denen der Generationswechsel der Ohrenqualle, das Kaulquappenstadium der Frösche, die Embryonen der Säugetiere mit den Kiemenspalten hervorgehoben werden mögen. Klassische Belege für die Entwicklungsgeschichte liefert die Paläontologie, die uns wie in einem aufgeschlagenen Buche lesen lehrt, was in ihren verschiedenen Lebensaltern die Erde hervorgebracht hat, bietet auch die geographische Verbreitung der Lebewesen mit der ganz besonders augenfälligen Sonderstellung Australiens. Von großer Wichtigkeit ist die Fruchtbarkeit der Organismen; es empfehlen sich graphische Darstellungen zur Veranschaulichung der raumfüllenden Folge. Auf dieser Grundlage läßt sich der Begriff des Kampfes ums Dasein einfach einführen. Ebenso leicht ist die Wirkung der Vererbung und die dabei auftretende Variation und auf dieser Basis die künstliche und die natürliche Zuchtwahl erkennbar zu machen.

Der letzte Teil der Schrift bespricht die Stellung der Descendenztheorie zur Religion und kommt zu dem Schlusse, daß eine Gefahr für diese keineswegs bestünde, daß im Gegenteil der biologische Unterricht mit seinem hohen ethischen Gehalte demselben Endziele der Bildung des sittlichen Menschen zustrebe, ohne mit ihr auf diesem Wege zusammenstoßen zu müssen. Von hohem sittlichen Werte ist es, wenn die Zeugung und die damit zusammenhängenden Erscheinungen durch ernste Sachlichkeit in der Behandlung am Tiere des gefährlichen Reizes des Pikanten beraubt werden. Die Biologie kann nicht etwa die Religion ersetzen; aber in den Zeiten des Zweifels, die für jeden einmal kommen, da kann sie zur festen Stütze werden.

Die vorliegende Frage, vom Verfasser in flüssiger Form, mit klarer Anschaulichkeit in Wort und Bild behandelt, wird zur Zeit wieder vielfach erörtert. Man kann sich dem Wunsche des Verfassers, daß dieser so außerordentlich bildende Gegenstand in den oberen Klassen höherer Lehranstalten seine Stätte finde, nur anschließen. Leider ist nicht abzusehen, auf Kosten welches Faches diese Einführung geschehen soll, und eine noch größere Stundenzahl ist doch sicher vom Übel, ganz abgesehen davon, daß die wissenschaftliche Speisekarte der Primaner und Obersekundaner buntscheckig genug ist. — Die Auffassung von einer sittlich schädigenden Wirkung der Entwicklungslehre lassen verständige Theologen immer mehr fallen. Für die Sache wäre es

Digitized by Google

jedoch sehr zu wünschen, wenn Erscheinungen, welche, um einen Ausdruck des Verfassers zu benutzen, den Flegeljahren der Descendenztheorie angehören, nunmehr als endgültig beseitigt anzusehen wären.

Friedenau b. Berlin. Hugo Scheffler.

---

G. Mahler, Physikalische Formelsammlung. Mit 65 Figuren. Zweite, verbesserte Auflage. Sammlung Göschen. Leipzig 1903, G. J. Göschensche Verlagsbuchhandlung. 190 S. kl. 8. geb. 0,80 ℳ.

Wenn als Zweck und Ziel der „Sammlung Göschen" angegeben wird, es solle dem gebildeten Laien eine klare, leichtverständliche Einführung in sämtliche Gebiete der Wissenschaft und Technik gegeben werden, so kann hiervon im vorliegenden Falle keine Rede sein. Es handelt sich vielmehr darum, in gedrängter Kürze diejenigen Gesetze und Formeln der Physik, die auf unseren höheren Lehranstalten zur Anwendung kommen, geordnet nach den 6 Abschnitten: Mechanik (84 S.), Akustik (13 S.), Optik (37 S.), Kalorik (12 S.), Magnetik (10 S.), Elektrik (34 S.), zusammenzustellen. Diese Aufgabe scheint mir nach Form und Inhalt in recht befriedigender Weise gelöst. Nicht eine bloße Aneinanderreihung von physikalischen Formeln findet man in dem handlichen Büchlein, sondern vielmehr eine Darstellung der wichtigsten physikalischen Gesetze, meistens auch eine kurze Ableitung derselben, ferner eine Zusammenstellung von Definitionen der einschlägigen Begriffe und eine knappe Darlegung ihrer Beziehungen zueinander. Den Schluß bildet die Anwendung des absoluten Maßsystems auf die Messung der in der Elektrizitätslehre vorkommenden Größen.

Für Repetitionszwecke und schnelles Nachschlagen einzelner Artikel dürfte das Büchlein recht geeignet sein.

Bei einer neuen Auflage wäre die Aufnahme kurzer historischer Notizen wünschenswert.

Berlin. R. Schiel.

---

## Berichtigung.

In meinem Aufsatze über den französischen Unterricht im vorigen Heft dieser Zeitschrift ist aus Versehen das warm empfohlene französische Lesebuch von W. Ricken ungenau benannt worden. Der richtige Titel des auf S. 113 und S. 128 erwähnten Buches lautet: La France, le pays et son peuple, 7. Auflage. Berlin, Wilh. Gronau.

Crefeld. Alfred Rohs.

---

Digitized by Google

# DRITTE ABTEILUNG.

## BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISZELLEN.

### Die 47. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Halle a. S. vom 6. bis 10. Oktober 1903.

#### IV. Archäologische Sektion.

Mittwoch, den 7. Oktober, konstituierte sich die Sektion im Auditorium XVII des Seminargebäudes. Das Sitzungszimmer war mit der Büste Winckelmanns und dem Bilde von Ludwig Roß geschmückt. Auf die Beziehungen dieser beiden Männer zu Halle wies der erste Obmann, Prof. Dr. Robert, in seiner Eröffnungsrede hin und forderte dann die Versammlung auf, sich zu Ehren der anwesenden Frau Prof. Roß zu erheben.

Darauf wurden Prof. Dr. Robert und Gymnasialdirektor Prof. Dr. Richter-Berlin zu Vorsitzenden gewählt; Herr Gymnasialdirektor Dr. Friedersdorff hatte aus Gesundheitsrücksichten abgelehnt. Zu Schriftführern wurden Prof. Dr. Oehler-Gr.-Lichterfelde und Oberlehrer Dr. Hoffmann-Breslau ernannt.

Am Donnerstag früh um 9 Uhr eröffnete Prof. Dr. Robert die erste Sitzung, indem er Gymnasialdirektor Richter den Dank der Sektion für die Widmung seiner topographische Studien enthaltenden Abhandlung aussprach.

Sodann sprach Prof. Dr. B. Pick-Gotha über Archäologie und Numismatik.

Er definierte zunächst die Numismatik als die Wissenschaft von den alten Münzen. Sie greift in eine Reihe anderer Wissenschaften ein, auch in das Gebiet der Archäologie. Die Münze ist ja selbst eine künstlerische Metallarbeit; der Stil ihres Bilderschmucks geht dem der großen Kunst parallel; dabei kann man hier Reihen durch Jahrhunderte verfolgen. Ferner sind die Münzen örtlich und zeitlich bestimmt. Fälschungen können kaum Schaden anrichten. Inschriften erleichtern häufig die Deutung. Die Kunstgeschichte kann durch Vergleichungen von Kunstwerken mit Münzen Bildwerke datieren. Manches Werk wird uns durch die Münzbilder, namentlich auf Kaisermünzen, allein wiedergegeben. Wichtig sind die Münzen ferner für Ikonographie, Privataltertümer, Kunstmythologie; auch Bauwerke sind darauf abgebildet, und so können wir viele Tempel genauer bestimmen. Das wird am Beispiel von Pergamon erläutert. Zu bedauern ist, daß die Münzen trotzdem nicht genügend von der Archäologie gewürdigt werden.

Digitized by Google

An der Debatte beteiligte sich Prof. Blümner-Zürich. Er hob hervor, daß die Schuld an dieser Vernachlässigung die Archäologen nicht allein trügen. Es fehle an billigen guten Reproduktionen von Münzen und Münzserien.

Prof. Robert wendete sich gegen eine Einzelbemerkung, nach der der Vortragende die bekannte Septimius Severus-Münze nicht auf den pergamenischen Altar beziehen wollte. Es ergab sich das überraschende Resultat, daß Prof. Pick und Robert beide von der Unmöglichkeit ausgingen, diese Münze mit der Berliner Rekonstruktion des Altars zu vereinigen. Während Prof. Pick diese Rekonstruktion für absolut gesichert hielt und darum die Münze umdeuten mußte, erklärte Prof. Robert die Rekonstruktion aus vielen Gründen für verfehlt, während die Münze Richtiges biete. So ward eine Verständigung leicht.

Darauf erläuterte Prof. Dr. F. Hiller v. Gärtringen-Berlin die im Saale ausgehängten neuen Pläne von Thera, nach Wilskis Entwurf.

Eine Debatte schloß sich nicht an. Prof. Robert legte dann noch einige neue Funde vor.

Freitag, den 9. Oktober, fand die vereinigte Sitzung der philologischen, archäologischen und historisch-epigraphischen Sektion statt.

Sonnabend, den 10. Oktober, erteilte der Vorsitzende, Gymnasialdirektor Richter, zunächst Herrn Privatdozenten B. Graef-Berlin das Wort zu seinem Vortrage über die panathenäischen Preisvasen.

Die jüngeren Preisamphoren gehören in das 4. Jahrhundert; die ältere Reihe reicht bis etwa 500. Danach scheint es, als ob die Einrichtung mit der Stiftung der Großen Panathenäen von Pisistratus eingeführt und nach dem Sturz der Pisistratiden wiederabgeschafft worden sei. Die jüngere Reihe ist dann wahrscheinlich mit der Gründung des zweiten Attischen Seebundes in Verbindung zu bringen.

Der Vortrag war durch zahlreiche Lichtbilder erläutert, an denen die Arten der Amphoren sowie ihre Darstellungen gezeigt wurden.

Danach sprach Prof. Dr. B. Sauer-Gießen über die Göttervers ammlung am Schatzhaus der Knidier. Auf Grund genauer Ausmessungen und unter Berücksichtigung noch vorhandener Andeutungen an der Lücke ergänzt der Vortragende das Bild anders als bisher; er sieht darin die Befreiung der Juno durch Hephaistos.

In der Debatte fragte Prof. Robert zunächst, warum die Inschriften, von denen Homolle spricht, nicht berücksichtigt seien. Als der Vortragende erklärte, sie nicht zu kennen, glaubte Prof. Robert jede Entscheidung hinausschieben zu müssen, bis diese Frage erledigt sei. Dr. Zahn wies darauf hin, daß sich Homolle auch sonst unzuverlässig gezeigt habe. Prof. Blümner focht die ganze Deutung an. Prof. Sauer vertrat seine Ansicht noch einmal und wies darauf hin, daß auch Loeschke nichts von Inschriften wisse.

Zuletzt sprach Direktorialassistent Dr. R. Zahn-Berlin über Vasenphotographien. Zunächst legte er zahlreiche Proben vor, die er erläuterte. Dann erklärte er, daß die badische Regierung eine Heidelberger Sammlung systematisch erweitert habe. Da seien Vasen photographiert aus Altenburg, Leipzig, Heidelberg, Karlsruhe, München, Würzburg, Basel, Bologna, Corneto, Ruvo, Tarent, Lecce, Athen und Stücke aus dem italischen und griechischen Kunsthandel. Nur ungenügend und nicht veröffentlichte

Digitized by Google

Vasen sind aufgenommen. Diese Sammlung, deren Stücke einzeln käuflich sind, wird es jedem ermöglichen, sich ein brauchbares Handmaterial zu schaffen.

Der Vorsitzende dankte hiernach Prof. Dr. Robert und den Schriftführern für ihre Tätigkeit und schloß die Sitzungen.

## V. Germanistische Sektion.

Zu Vorsitzenden wurden Prof. Dr. Strauch-Halle und Prof. Dr. Matthias-Burg gewählt, zu Schriftführern Privatdozent Dr. Helm-Gießen, Kandidat Dr. Lucke-Schleusingen und A. Jellinek-Wien.

Die erste Sitzung fand Donnerstag, den 8. Oktober, früh 8½ Uhr im Auditorium XVI des Seminargebäudes statt. Der Vorsitzende, Prof. Dr. Strauch, gedachte zunächst der seit der letzten Versammlung verstorbenen Förderer der Germanistik; die Versammlung ehrte ihr Andenken durch Erheben von den Sitzen. Darauf sprach Prof. Dr. G. Ehrismann-Heidelberg über Märchen im höfischen Epos.

Für die meisten heroischen Partien der Artusromane sind bekannte Märchen- und Sagenmotive Grundlage, und zwar irische Sagen. Zwei Stoffe aus den ältesten irischen Sammlungen (Lebor na h'Uidre, Buch von Leinster) kehren besonders häufig wieder: 1) das Verlockungsmotiv, 2) das Befreiungsmotiv. Am besten hat diese Motive Zazikhovens Lanzelet in den beiden ersten Teilen gewahrt; im Wigalois haben wir das Verlockungsmotiv wieder, Erec berührt sich mit der Schwanenrittersage.

Parzival zeigt drei Teile: A) Jugend Parzivals = Aufwachsen in der Weltabgeschiedenheit, B) Abenteuer Gawans = drei Damenaffären (das ist die Anordnung von Ulrichs Lanzelet; hier kehren die bekannten Motive wieder), C) das Märchen vom Gralsuchen. Märchen aus keltischem Volksglauben bilden den Grundstock der Motive. Den Stoff hat Chrestien also nicht erfunden; aber wie er das Material behandelt, das zeigt seine Meisterschaft.

Priv.-Doz. Dr. Petsch-Würzburg bekämpfte die scharfe Scheidung zwischen Volks- und Kunstepos und wollte die irische Sage nicht als Mittelglied anerkennen. Mit dem Vortragenden bekämpfte Prof. Dr. Panzer-Freiburg i. Br. diese Ansicht; nur fragte er, ob nicht vielleicht statt der irischen die bretonisch-armorikanische Überlieferung einzusetzen sei.

Eine Anfrage von Prof. Fischer-Tübingen, betreffend volkstümliche Ausdrücke für Handwerker, erledigte der Vorsitzende durch Verweisung auf die wortgeschichtlichen Sammlungen von F. Bech, die in der Kgl. Bibliothek zu Berlin allgemein zugänglich sind. Sodann sprach Prof. Dr. E. Matthias-Burg: Zur Geschichte des Grimmschen Wörterbuches.

Schon bei der vorigen Versammlung in Halle ist auf Veranlassung von J. Zacher hierüber berichtet worden. Man rechnete damals noch auf 30 Jahre Arbeit. Unterdessen sind 36 Jahre verflossen, und noch fehlt über ein Drittel. Das ist begründet 1) in dem unaufhörlichen Wechsel von Mitarbeitern. Nach dem Tode bedeutenderer Mitarbeiter stockte die Arbeit oft jahrelang. Einzelne starben gerade, als sie eingearbeitet waren. 2) Keiner der jetzigen Mitarbeiter kann sich dem Wörterbuch ganz widmen, da sie schwere Berufsarbeit daneben haben. Nötig ist, daß sich Gruppen bilden, die wie Meister und Schüler einander in die Hände arbeiten, wie es Moriz



Digitized by Google

Heyne gezeigt hat. So kann man vorwärts kommen. Vielleicht kann man auch durch größere Knappheit der Artikel u. s. w. den Abschluß fördern. Der Redner schlug dann eine Eingabe an den Reichskanzler vor.

Prof. Siebs-Breslau berichtete über die Vorarbeiten zu V; etwa 20 000 Zettel seien nötig. Seine Bitte um Gewährung der Mittel für eine Hilfskraft sei vom Reichsamt des Innern nicht berücksichtigt worden.

Prof. Wunderlich-Berlin berichtete über die Arbeiten zu G. Er wünschte, daß die Mitarbeiter Gelegenheit zu andern Arbeiten behielten. Er schlug vor, eine eingehende Resolution zu fassen.

Prof. Fischer-Tübingen sprach über die Verwendung jüngerer Hilfskräfte und die Verteilung der Artikel.

Dr. Luther-Berlin schlug vor, in die Kommission, die die Eingabe an den Reichskanzler richten sollte, die Professoren Matthias, Fischer, Strauch zu wählen. Das geschah, und die Genannten legten eine Resolution vor: Damit man in 10—12 Jahren fertig wäre, solle der Bearbeiter von G beruflich so weit frei gemacht werden, daß er seine Hauptarbeit dem Wörterbuch zuwenden könne. Ihm und dem Bearbeiter von W möchte eine Beihilfe von je zwei ständigen Hilfsarbeitern, denen von T, U und V eine solche von je einem Mitarbeiter gewährt werden.

Diese Eingabe wurde einstimmig angenommen und außerdem beschlossen, auf jeder Philologenversammlung das Wörterbuch auf die Tagesordnung der germanistischen Sektion zu setzen. Über den Erfolg der Eingabe soll das nächstemal berichtet werden.

Freitag, den 9. Oktober, eröffnete der Vorsitzende, Prof. Dr. Strauch, die Sitzung früh um $8^1/_4$ Uhr. Zunächst überbrachte Dr. Luther-Berlin die Grüße der Gesellschaft für deutsche Philologie und forderte die Sektion auf, die Gesellschaft in ihren Bestrebungen zu unterstützen. Dann sprach Prof. Dr. H. Wunderlich-Berlin über die deutsche Gemeinsprache in der Bauernbewegung des 16. Jahrhunderts.

Wir sehen in dieser Bewegung alle Faktoren, die zur Bildung einer Schrift- oder Gemeinsprache führen, wirksam. Die Bewegung steht unter dem Einfluß der öffentlichen Rede. Redner werden neben Schreibern unter den Führern genannt. Die Beschwerdeartikel der einzelnen Versammlungen zeigen den Einfluß der mündlichen Rede auf den Kanzleistil. Durch Festhalten des Gemeinsamen — das Individuelle wurde abgestoßen — entwickeln sich die 12 gemeinen Artikel der gesamten Bauernschaft. Sie bieten uns eine Gemeinsprache, entstanden auf der Gemeinsamkeit der Interessen, entwickelt durch lebendige Steigerung der Stimmung zur Fähigkeit, längere Gedankengänge zu entwickeln und weiteren Kreisen verständlich zu machen.

Das Gemeinverständliche beruht auf den Redewendungen und festgefügten Sätzen und Satzstücken, nicht auf gemeinsamem Lautbilde und gemeinsamer Flexion. So hat auch Luther nach Wortschatz und Satzbildung die neuhochdeutsche Sprache geprägt; die äußere Form ist erst mechanisch oder durch Grammatikerarbeit dazu gekommen.

Prof. Fischer-Tübingen weist darauf hin, daß die allgemeinverständlichen Ausdrücke zum Teil älter sind als die Bewegung; sie sind juristisch.

Darauf hörte man in der Romanistischen Sektion den Vortrag von Prof. Dr. Voretzsch-Tübingen: Philologie und Volkskunde (s. u.).

Es folgte der Vortrag von Prof. Dr. P. Weber-Jena: Kunstge-

Digitized by Google

schichtliche Erläuterungen zu mittelhochdeutschen Dichtungen.

Er legte dar, wie sich bildende Kunst und Literatur im Mittelalter beeinflussen. Dazu zog er zunächst die an einen Ort gebundenen Kunstwerke heran. Da sind zu den Runkelsteiner Wandbildern z. B. die aus dem Hessenhof in Schmalkalden gekommen (sie wurden in Lichtbildern vorgeführt). Dann wurde das Tympanonrelief von der Wartburg herangezogen. (Redner sieht darin eine praktisch angewendete Sage.) An zweiter Stelle wurden die beweglichen Kunstdenkmäler besprochen und in Bildern gezeigt: Kämme, Teppiche u. s. w. Hier finden wir Fassungen von Dichtungen, die wir sonst nicht kennen. — Für das geistliche Schauspiel gewinnt man so die Krämerszene des Osterspiels. Sie findet sich an einem Kirchenportal in Frankreich aus dem 12. Jahrhundert, literarisch ist sie erst später nachweisbar. Eine Miniatur zeigt uns ein ganzes Mysterium mit Himmel, Hölle, Tribünen und Zuschauern. So können auch diese Kunstgegenstände wichtig werden.

Prof. Dr. Panzer-Freiburg i. Br. bestreitet die Deutungen einiger der erwähnten Gegenstände, z. B. des Tympanonreliefs von der Wartburg, der Darstellungen an Kirchenportalen.

Die dritte Sitzung eröffnete Prof. Dr. Matthias-Burg Sonnabend, den 10. Oktober, früh 8¼ Uhr. Zuerst sprach Bibliothekar Dr. Fr. Burg-Hamburg über das Runenalphabet des Theseus Ambrosius.

Er besprach zunächst die erste Veröffentlichung wulfilanischer Schriftzeichen (Leiden 1597). Trotzdem habe man längere Zeit andre Zeichen für wulfilanisch gehalten, die aus einer Freskomalerei in der vatikanischen Bibliothek aus dem Jahre 1588 stammen. Sie stammen aus Theseus Ambrosius' Introductio in Chaldaicam linguam und sind ein schwedisches Runenalphabet. F. Renaldus, der Kustos der Vatikana, hat die Verwechselung zu verantworten; er kam dazu, da das Alphabet des Theseus die Unterschrift Gotthicum alphabetum trug.

Privatdozent Dr. Gebhardt-Erlangen betonte, daß in jener Zei „Goten" und „Schweden" ohne Unterschied gebraucht seien.

Es folgte der Vortrag von Prof. J. Frank-Bonn: Eine literarische Persönlichkeit des 13. Jahrhunderts.

Er behandelte das 1899 von v. Veerdeghem herausgegebene Leven van Sinte Lutgart. Es stammt aus der Zeit von ca. 1270 und ist eine Neubearbeitung einer lateinischen, von Thomas von Cantimpré verfaßten Vita.

Der Vortragende besprach nun das Werk nach Inhalt und Form; diese ist außerordentlich regelmäßig und zeigt französischen Einfluß. Merkwürdig ist die Einkleidung des Ganzen: der Gedanke scheint zu sein, das Werk sei an einem Klosterfest vorgelesen. Im dritten Buch heißt es: der Dichter müsse kürzen, da das Verlesen des zweiten Buches — 15 000 Verse — die Hörer ermüdet hätte. Vermutlich ist aber das nur Fiktion. Der Dichter ist vielleicht Willem v. Afflighem aus Mecheln, zuletzt Abt von St. Truiden.

Zuletzt sprach Gymnasialdirektor Dr. A. Schmidt-Schleusingen über die Behandlung des Altdeutschen auf den höheren Schulen.

Der Redner begründete zunächst seine Formulierung des Themas; dann erläuterte er den Lehrgang. Er erklärte es für die Pflicht der Schule, die Schüler so weit in das Wesen und die Entwicklung der eigenen Sprache einzuführen, daß sie ein Urteil über sprachgeschichtliche Zusammenhänge



Digitized by Google

und dadurch größere Sicherheit im Gebrauch der Sprache erlangten, anderseits in der Sprache einen sich gesetzmäßig entwickelnden Organismus kennen lernten.

Die Behandlung soll in Obersekunda stattfinden, und zwar mit Benutzung der Urtexte; denn 1) Originale wirken stärker auf das Gemüt; 2) Mittelhochdeutsche Dichtungen (namentlich lyrische) sind nicht übersetzbar; 3) ihre kulturgeschichtliche Bedeutung kann man nur an der originalen Form erkennen; das wird an einem Liede Walters gezeigt; 4) der Unterricht erhält dadurch den Reiz der Neuheit; 5) nur die Bekanntschaft mit dem Mittelhochdeutschen führt zur Beherrschung der Muttersprache. Zum Schluß bespricht der Redner noch die Methode und die Zeit für diesen Unterricht (3/4 Jahr).

Prof. Dr. Kannengießer-Straßburg will wegen Zeitmangels nicht die Texte benutzt, sondern nur Proben vom Lehrer verlesen haben. Solange man nicht eine vierte Stunde Deutsch hätte, könne man den Unterricht nicht obligatorisch machen. Direktor Schmidt betont dem gegenüber, daß das Mittelhochdeutsche doch kein neues Fach sei, sondern nur die Vertiefung eines alten. Verlesene Proben hätten keine dauernde Wirkung.

Nachdem dann Prof. Dr. Strauch den Vortragenden und Mitgliedern und Prof. Dr. Lambel-Prag den Vorsitzenden gedankt, werden die Sitzungen geschlossen.

### VI. Historisch-epigraphische Sektion.

Am Mittwoch konstituierte sich die Sektion im Auditorium IV des Universitätsgebäudes; zu Vorsitzenden wurden Prof. Dr. Wilcken-Halle und Gymnasialdirektor Dr. Albracht-Naumburg gewählt, zu Schriftführern Dr. Otto-Breslau und Oberlehrer Dr. Viereck-Berlin.

Donnerstag, den 8. Oktober, erteilte der Vorsitzende, Prof. Wilcken, zunächst Prof. Dr. O. Seeck-Greifswald das Wort. Dieser sprach über die Solonische Münzreform; er wies nach, daß über diese nichts Authentisches überliefert ist. Die älteste Notiz, die auf zeitgenössischer Überlieferung beruht, sagt, Hippias habe das umlaufende attische Geld durch neues gleicher Art ersetzt. Das stimmt zu den Funden.

Es folgte der Vortrag von Prof. Dr. J. Kaerst-Leipzig: Der hellenistische Herrscherkult.

Der Redner legte zunächst dar, welche hellenischen Anschauungen und Institutionen bei der Entstehung mitgewirkt haben. Dann verfolgte er die Weiterbildung auf Grund des hellenistischen Königtums und die Entwickelung zum Reichskult.

Nach einigen Bemerkungen von Prof. Kornemann und dem Redner wurde die erste Sitzung geschlossen.

Am Freitag fand eine gemeinsame Sitzung der philologischen, archäologischen und historisch-epigraphischen Sektion statt.

In der dritten Sitzung, die am Sonnabend unter dem Vorsitz von Prof Wilcken stattfand — Direktor Dr. Albracht war am Erscheinen verhindert —, sprach zuerst Prof. Dr. E. Kornemann-Tübingen über πόλις und *urbs*. Die Ausführungen faßte der Redner in folgende Leitsätze zusammen:

1. Die Griechen siedelten κωμηδόν, die Italiker *pagatim*.

Digitized by Google

2. Das will genauer heißen: das offene Dorf (*κώμη ἀτείχιστος*) war die älteste Verwaltungseinheit bei den Griechen, bei den Italikern dagegen das durch künstliche oder natürliche Grenzen umschlossene pagane Territorium mit einer oder mehreren Gauburgen (*oppida*) im Innern.
3. Die *πόλις* entsteht aus den offenen Dörfern durch *συνοικισμός*, bei ihr ist die Mauer immer etwas Sekundäres; bei der *urbs*, die im *oppidum* ihr Vorbild hat, geht alles von der Mauer aus. Ohne Mauer und Graben keine *urbs*.
4. Die *urbs* ist etruskischen Ursprungs. Eine *urbs* auf dem Boden Roms ist allein die Vierregionenstadt; mit der Schöpfung der Landtribus wird sie ersetzt durch einen Stadtstaat nach Art der *πόλις*.

An der Debatte beteiligten sich Prof. Dr. Seeck und der Redner.

Dann sprach Prof. Dr. O. Gradenwitz-Königsberg über Ämter und Titel im Ptolemäischen und im römischen Ägypten.

Er suchte zu erweisen, daß die Römer da Beamtenwirtschaft einführten, wo die Ptolemäer noch eine Art Selbstverwaltung zuließen.

An der Diskussion beteiligten sich Prof. Dr. Wilcken, Dr. Meyer und der Redner.

Zuletzt hielt Prof. Dr. Ad. Bauer-Graz einen Vortrag: Die Bruchstücke einer griechischen Weltchronik auf einem Papyrus der Sammlung Golenischeff.

Der Papyrus ist von Schech Ali in Gizeh gekauft. Der Redner hat die 72 Stücke in 29 zusammensetzen können. Er gibt den Inhalt der sechs wiederherstellbaren Blätter an und bespricht die Illustrationen.

Die Chronik ist nach 412 geschrieben und alexandrinischen Ursprungs, verwandt mit der des Barbarus, auch mit der Osterchronik und Synkellos. Es ist eine Mönchschronik.

Nach einer kurzen Erörterung zwischen Prof. Dr. Seeck und dem Redner schloß der Vorsitzende die Sitzungen mit dem Dank an die Redner.

In die Liste hatten sich 100 Mitglieder eingetragen.

## VII. Romanistische Sektion.

Die konstituierende Sitzung fand am Mittwoch um $2^1/_2$ Uhr statt, Sitzungszimmer war das Auditorium XIII der Universität. Zu Vorsitzenden wurden gewählt Prof. Dr. Wiese-Halle und Prof. Dr. Risop-Berlin, zu Schriftführern die Oberlehrer Fuchs-Berlin und Weber-Halle.

Am Donnerstag eröffnete Prof. Wiese die Sitzung um 9 Uhr und erteilte Prof. Dr. Schultz-Gora-Berlin das Wort. Dieser sprach über das Thema: Zum bildlichen Ausdruck bei altfranzösischen Dichtern.

Er beklagte zunächst, daß die altfranzösische Stilistik so wenig bearbeitet sei, und zeigte, welche Schäden daraus für die Erklärung altfranzösischer Texte entspringen, an einer Reihe von Beispielen. Sodann besprach er namentlich die Metapher bei provenzalischen und altfranzösischen Dichtern. Herangezogen wurden eine Anzahl von Verben (z. B. *vestir, banhar - baignier, beure - boivre, escriure - escrire*, Handwerksausdrücke wie *daurar, estanhar* u. s. w.), von Adjektiven (z. B. *flori, enferme, trenchan*) und Substantiven, namentlich „Auge", „Herz".

Schließlich wies er darauf hin, daß die Frage einer gründlichen Untersuchung bedürfe, was von diesen Ausdrücken original sei, was auf Vorbilder,

Digitized by Google

z. B. die lateinischen Dichter, und namentlich auf die spätchristliche Literatur und auf die Bibel zurückgehe. Ferner müßten die einzelnen Dichter mit ihren Zeitgenossen verglichen und schließlich die Geschichte der einzelnen Metaphern verfolgt werden.

Darauf erhielt Prof. Dr. R. Voßler-Heidelberg das Wort zu einem Vortrag über die philosophischen Quellen des Dolce stil nuovo.

Der Vortragende erörtert die Entwickelung der Adels- und Liebesfrage und des Erkenntnisproblems im symbolischen Frauendienst. In dem ersten Punkt scheidet schon die provenzalische Dichtung historischen und seelischen Adel; die weitere Entwickelung legt dann den Wert immer entschiedener auf den seelischen Adel (Potenz zur Tugend). — Bei der Liebe scheiden schon die Troubadours zwischen sinnlicher (niederer) und übersinnlicher (höherer), und die späteren betonen, ebenso wie die Italiener (Davanzati, Orlandi u. s. w.), immer energischer die zweite, was sie — ohne daß es ihnen recht zum Bewußtsein kommt — in einen Gegensatz zu der herrschenden scholastischen Auffassung der Liebe bringt. Diesen löst Guinicelli, der die Frau symbolisch als Engel faßt.

Zu dieser Anschauung mußten die späteren Dichter je nach ihren philosophischen Anschauungen Stellung nehmen. Dabei zeigt sich, daß zunächst die rationalistisch-averroistische Erkenntnistheorie herrschte, die dann namentlich bei Dante der mystischen wich.

In der zweiten Sitzung, die von Prof. Wiese Freitag, den 9. Oktober, früh um 9 Uhr eröffnet wurde, sprach zunächst Prof. Dr. C. Voretzsch-Tübingen über Philologie und Volkskunde. Um diesen Vortrag zu hören, hatten sich die germanistische und englische Sektion mit der romanistischen vereinigt.

Nachdem der Vortragende den Begriff „Volkskunde" erörtert und sie gegen Ethnologie und Ethnographie („Völkerkunde") abgegrenzt hatte, definierte er den Begriff „Volk". Er bedeutet hinsichtlich der Volkskunde für die frühere, primitivere Zeit das gesamte Volk, für eine höhere Entwickelung die niederen Schichten. Um die Volkskunde nun nicht zu einem Konglomerat von allen möglichen Disziplinen werden zu lassen, möchte er sie auf die aus der geistigen Art und Anlage eines Volkes fließenden Äußerungen und Überlieferungen (Brauch, Glaube, Aberglaube, Sagen, Märchen, Lieder, Spiele, Kunst) beschränkt wissen.

Sodann zeigte der Vortragende, daß die Philologie an der Volkspoesie, der Beachtung von Brauch, Glauben u. s. w. gar nicht vorübergehen könne, und suchte schließlich das Verhältnis der beiden Wissenschaften zu bestimmen. Er faßte, vermittelnd zwischen Böckh und Tobler, die Philologie als Beschäftigung mit den in sprachlicher Form erzeugten Produkten eines Volkes, und dann gehört die Volkskunde in dem Umfang, den er ihr zugewiesen, dazu; in dem landläufigen Sinne, wenn z. B. Hausanlagen, Dorf, Körperbau u. s. w. hinzugezogen werden, ist sie umfangreicher. Als selbständig ist auf jeden Fall die vergleichende Volkskunde anzuerkennen.

An diese Ausführungen schloß sich eine lebhafte Debatte, so daß wegen Mangels an Zeit der zweite Vortrag auf den Sonnabend verschoben werden mußte.

Die letzte Sitzung fand am Sonnabend um 9 Uhr statt.

Zunächst sprach Prof. Dr. Schultz-Gora-Berlin über die fran-

Digitized by Google

zösischen Konversationskurse an der Universität Berlin. Den Vortrag hörte die englische Sektion mit an.

Da die Regierung fordert, daß beim Staatsexamen größere praktische Beherrschung der neueren Sprachen nachzuweisen ist, muß die Universität entsprechend Stellung nehmen.

In erster Linie steht natürlich die Ausbildung im Ausland selbst, aber aus verschiedenen Gründen läßt sich diese Gelegenheit nicht allen zugänglich machen.

Daher hat der Vortragende schon vor zwei Jahren Konversationskurse eingerichtet, die in drei fortschreitende Kurse geteilt sind. An einen vorbereitenden schließen sich mittlere und höhere mit zwei Stunden wöchentlich an. Die Teilnehmerzahl ist durchschnittlich acht. In die letzten Kurse wird nur aufgenommen, wer den Vorbereitungskursus durchgemacht hat.

Der Vortragende schildert dann das methodische Vorgehen, das schrittweise einen freien Gebrauch der fremden Sprache anbahnen soll. In den mittleren und oberen Kursen wirken Franzosen.

Die Ergebnisse sind erfreulich; Förderung erreicht man in jedem Fall, das beweist schon der große Andrang.

Unerläßlich ist aber Beachtung zweier Punkte:

1. Systematischer Aufbau und einheitlich durchgeführte Leitung.
2. Die Vorbereitungskurse müssen durch Inländer geleitet sein, die Ausländer sind meist nicht phonetisch geschult und kennen die Bedürfnisse der neu eintretenden Teilnehmer nicht genügend.

Die Debatte über diesen Vortrag wurde so lebhaft, daß sie zunächst abgebrochen werden mußte, damit Prof. Dr. A. Risop-Berlin seinen Vortrag über Syntaktisches halten konnte.

Der Vortragende besprach eine Reihe von Erscheinungen der italienischen und französischen Syntax, die eine Störung der logischen Gestaltung des Satzbaus oder seines ebenmäßigen grammatischen Ausbaus infolge erkennbarer psychischer Motive zu Tage treten lassen. Das findet sich:

1. wenn gleichwertige Ausdrucksformen einander in parallelen Satzgliedern ablösen, z. B. *croire en . . . à; ne pas douter* † *conj.* . . . . † *ne* † *conj.*;
2. wenn durch psychische Assoziation im stillen ein inhaltlich verwandter Begriff sich an Stelle des regierenden setzt; z. B. neben *me voilà soumis* fehlt im koordinierten Satz *je*, da ein *je suis soumis* mitklingt;
3. wenn sich ein sprachliches Element an entscheidender Stelle in den regelrecht verlaufenden Satz eindrängt und den weiteren Satzbau beherrscht; z. B. *deux médecins, qui . . . chacun d'eux dit son avis.*

Alle diese Erscheinungen wurden vom Vortragenden mit zahlreichen Beispielen belegt.

Dann wurde die Debatte über den Vortrag von Schultz-Gora wiederaufgenommen; schließlich einigten sich die englische und die romanistische Sektion zu einer gemeinsamen Resolution, nach der sie die Verleihung von Auslandstipendien an Studierende der neuen Sprachen für unerläßlich halten.

## VIII. Englische Sektion.

Die englische Sektion hatte mit außerordentlichen Schwierigkeiten zu kämpfen, da sich drei Vortragende im letzten Augenblick wegen Krankheiten

Digitized by Google

entschuldigten. Um die Konstituierung überhaupt zu ermöglichen, erklärten sich die beiden Obmänner bereit, je einen Vortrag zu halten. Danach konstituierte sich die Sektion Mittwoch, den 7. Oktober, im Auditorium XII der Universität. Zu Vorsitzenden wählte man die beiden Obmänner, Prof. Dr. Wagner-Halle und Prof. Dr. Regel-Halle, zu Schriftführern Privatdozent Dr. Ritter-Halle und Oberlehrer Grober-Langensalza.

Am Donnerstag eröffnete Prof. Wagner die Sitzungen, indem er dem Privatdozenten Dr. E. Eckhardt-Freiburg das Wort erteilte. Dieser sprach über die Komik in Shakespeares Trauerspielen.

Er ging von dem Gegensatz aus zwischen Shakespeare, der im Macbeth im 2. Akt Tragik und Komik hart aufeinanderstoßen läßt, und unsern Klassikern, die Derartiges verwerfen. Trotzdem hält er Shakespeares Verfahren aus drei Gründen für berechtigt:

1. sind Tragik und Komik keine unvereinbaren Gegensätze;
2. im wirklichen Leben, dessen Spiegelbild das Drama sein soll, sind sie auch nicht getrennt, mithin können sie auch in der Tragödie einen Platz finden;
3. außerdem steht Shakespeare auch hier auf den Schultern seiner Vorgänger, die Ähnliches zugelassen haben.

Indem der Redner dann Shakespeares Dramen durchmusterte, glaubte er drei Stufen in der Behandlung des Komischen bei ihm unterscheiden zu können. 1. In seinem Jugendwerk Titus Andronicus werden beide Bestandteile ganz regellos gemischt. 2. In der Zeit der nun folgenden Entwickelung meidet es Shakespeare, das Komische nach der Wendung zum Tragischen anzubringen. 3. Als er sich zur Meisterschaft durchgearbeitet hat, dient ihm auch das Komische — nunmehr als tragisch gefärbter Humor — nicht mehr als bloßes Belustigungsmittel, sondern es wird dem Charakter des Kunstwerks angeglichen. Damit ist es an keinen besonderen Platz gebunden. In diese Gruppe gehört „Macbeth".

An der Debatte beteiligten sich Prof. Dr. Büttner, Wülker und Wagner.

Nachdem sodann Prof. Dr. Regel den Vorsitz übernommen hatte, sprach Prof. Dr. Wagner über die Quelle von Shakespeares Twelfth Night.

In der letzten Zeit hat allgemein Riches Novelle Apolonius and Silla (veröffentlicht 1581) als Quelle für Shakespeares Drama gegolten. Erst Furness hat in seiner Ausgabe der Twelfth Night 1901 auf die ältere Ansicht zurückgegriffen, daß eine Novelle Bandellos als Quelle anzusehen sei. Der Vortragende tritt dieser Ansicht mit neuen Gründen entgegen. Er gibt zu, daß eine Anzahl von Belegen für die eine wie für die andere Auffassung angeführt werden können; Riche wie Shakespeare setzen aber den Schiffbruch voraus, beide haben außerdem den Schiffskapitän, wenn auch in verschiedener Art, verwendet.

Die anschließende Debatte drehte sich namentlich um die Frage, ob Shakespeare imstande gewesen sei, italienische Texte zu lesen; es beteiligten sich daran Prof. Dr. Keller, Wagner und Wülker.

Am Freitag hörte die englische Sektion zunächst in der romanistischen den Vortrag von Prof. Dr. C. Voretzsch-Tübingen über Philologie und Volkskunde.

Dann begab sie sich in ihr Sitzungszimmer, um den Vortrag von Prof.

Digitized by Google

Dr. E. Einenkel-Münster zu hören: Einige Fragen aus der englischen historischen Syntax.

Das Romanische hat den tiefgehendsten Einfluß auf die vielbeeinflußte englische Sprache ausgeübt. Der hat sich naturgemäß auch auf das Gebiet der Syntax erstreckt, was man bisher nicht genügend gewürdigt hat. Nach der Mischsprachentheorie von Windisch und Schuchardt müßten wir zwei Mischsprachen erwarten, nämlich Englisch-Normannisch mit normannischer Grundlage und Normannisch-Englisch mit englischer Grundlage. Nur die letzte hat sich durchgesetzt, da hier die Grundlage stark war. Freilich ist auch hier eine Scheidung sehr schwer, da noch bei der Übernahme des Romanischen das Germanische starken Einfluß gehabt hat.

Nicht immer entscheidet übrigens das numerische Übergewicht; es kann auch ein schwächeres Volk ein stärkeres kulturell niederwerfen, wenn es in steter Verbindung mit der Heimat bleibt und immer frischen Nachwuchs erhält. So ist z. B. das Römische in Gallien durchgedrungen. Das Germanische in England wäre jedenfalls ebenso erlegen, wenn die Normannen nicht bald die näheren Beziehungen zu ihrer alten Heimat eingebüßt hätten. So viel ist jetzt aber mit Sicherheit zu behaupten, daß der Einfluß des Normannischen nicht, wie man bisher anzunehmen geneigt war, auf die oberen Klassen beschränkt geblieben ist, sondern sich auch auf die unteren erstreckt hat.

An der Debatte beteiligten sich außer dem Vortragenden Kandidat Dr. Suck und Prof. Dr. Regel.

Am letzten Tage, Sonnabend den 10. Oktober, hörte die englische Sektion zunächst wieder einen Vortrag in der romanistischen, nämlich den von Prof. Dr. Schultz-Gora-Berlin über die französischen Konversationskurse an der Universität Berlin. Dann hielt Prof. Dr. Regel in englischer Sprache einen Vortrag: Shakespeare's favourite hero. Er wollte damit zeigen, in welcher Weise er den Primanern, mit denen Shakespeares Heinrich V. gelesen worden war, den Charakter dieses Lieblingshelden des Dichters mit Berücksichtigung von Shakespeares Heinrich IV., der in der Klasse nicht gelesen werden kann, nahezubringen versucht hatte. In Prince Hal zeigt sich die Wahrheit des Wortes von Wordsworth: „Das Kind ist nur der Vater des Mannes". Zunächst dient der Prinz nur als Folie zu Heißsporn (Hotspur). — Allmählich wird der Vater erst gewahr, daß er die Krone keinem Unwürdigen hinterläßt. Gegen Ende des zweiten Teils von Heinrich IV., als der Prinz die Gesellschaft Falstaffs aufgibt, ist seine Umwandlung vollendet, obwohl er auch in seinen tollen Jugendstreichen nie unedel erscheint. Die guten Eigenschaften, die im Prinzen schlummern, sind im König zur Betätigung erwacht. Er ist kein Prahler wie die Franzosen; er ist furchtlos und tapfer, ein echter Soldat und Feldherr. Hauptzüge sind seine Gottesfurcht und Weisheit, seine Leutseligkeit und Offenheit. Sein Humor zeigt sich besonders bei der Werbung um Käthchen von Frankreich. Auch in seiner Liebe ist er realistisch, nicht romantisch. Wenn Shakespeare seinen Helden auch idealisiert, so hat er ihm doch das eigentümlich englische Gepräge gewahrt, wie er sich einen Nationalhelden nach seinem Sinne dachte.

Unter Führung des ersten Vorsitzenden besichtigten darauf die Mitglieder der Sektion das englische Seminar; dann wurden die Sitzungen geschlossen. Teilgenommen hatten 45 Herren.

Digitized by Google

## IX. Indogermanische Sektion.

Die Sektion hielt ihre Sitzungen im Auditorium VIII der Universität. In der konstituierende Sitzung, die am Mittwoch um 2 Uhr stattfand, wurden zunächst die bisherigen Obmänner, Geb. Hofrat Prof. Dr. Brugmann-Leipzig und Prof. Dr. Schrader-Jena, zu Vorsitzenden, Prof. Dr. Meltzer-Cannstatt und Dr. Eulenburg-Leipzig zu Schriftführern gewählt.

Sodann sprach Prof. Dr. F. Solmsen-Bonn über die Etymologie von ἄγωγα und ἠμί. In neuerer Zeit ist man bei der Bestimmung von ἠμί auf Schwierigkeiten gestoßen; um sie zu lösen, zieht der Vortragende ἄγωγα heran. In ihm sieht er das Perfekt zum Stamme *agiō* mit der verstärkenden Präposition ἀνά. Er kommt auf eine Wurzel *ēg, ōg, āg* sagen. An der Debatte beteiligten sich Prof. Brugmann und Hirt.

Am Donnerstag eröffnete Prof. Dr. Brugmann die Sitzung früh um 9 Uhr. Er erteilte das Wort zuerst Prof. Dr. H. Hirt-Leipzig. Dieser sprach über die Entstehung der griechischen Betonung.

Der Vortragende besprach die Akzentverschiebung des Griechischen gegenüber dem Indogermanischen. Stand der Akzent mehr als fünf Silben zurück, so trat auf der vor- und drittletzten Silbe ein Nebenton ein, der dann herrschend wurde. Das ist aber bei Worten, deren Akzent auf der vierletzten Silbe stand, nicht möglich. Da muß zunächst auf der vorletzten Silbe ein Nebenton aufgetreten sein. Nach dem Gesetz: „Bei kurzer Letzter tritt in Mittelsilben der Akzent um eine More zurück" ist dann der Akzent von da auf die drittletzte Silbe zurückgegangen; die Akzentverschiebung ist übrigens im Dorischen nicht nachweisbar.

Nachdem sich Prof. Solmsen und Meltzer zur Sache geäußert, sprach Prof. Dr. F. Solmsen-Bonn über Thessaliotis und Pelasgiotis, ein Beitrag zur Lehre von der Dialektmischung. Er ging von der Sotairosinschrift aus, die eine Mischung von Äolischem und Westgriechischem zeigt, also ein Beispiel für die Dialektmischung in Thessalien ist. Denn die thessalische Mundart hat, je weiter nach Westen, um so mehr von der Sprache der eindringenden Eroberer, die am Ende der sogenannten mykenischen Zeit aus den Gebirgen des Westens kamen, in sich aufgenommen. Im Osten hat sich das Alte widerstandskräftiger gezeigt und weniger fremde Elemente in sich aufgenommen.

Nachdem die Debatte, an der sich Prof. Brugmann und Hirt beteiligten, beendet war, sprach Prof. Dr. K. Brugmann-Leipzig über die Entstehung und Kennzeichnung der konditionalen Nebensätze in den indogermanischen Sprachen. Der Vortragende ging von der Tatsache aus, daß sich überall Bedingungssätze ohne Konjunktionen finden. Konjunktionale Wörter, die als Charakteristika dabeistehen, heben dabei oft nachdrücklich den Gegensatz hervor: geschieht es, so ist es schlimm, geschieht es nicht, noch schlimmer. Der Vortragende gab nun zunächst noch Beispiele von Konditionalpartikeln mit dem steigernden Sinne. Das führte zur Besprechung von got. *jabai* „wenn" neben *nibai, niba*. Der Redner lehnte dabei die gewöhnliche Auffassung, daß *jabai* zum Relativstamm **io-* zu stellen sei, ab und erklärte es für wahrscheinlich, daß *jabai* als eine Analogiebildung nach *nibai* von der Partikel ja „ja, wirklich" anzusehen sei. Sodann erörterte er noch, wie die Fragepartikel *ibai* dazu

Digitized by Google

stehe, und suchte nachzuweisen, daß sie wohl nicht zur Bildung von *jabai* Anlaß geworden sein könne.

Am Freitag Vormittag 8½ Uhr fand unter dem Vorsitz von Prof. Dr. Schrader die dritte Sitzung statt. In ihr sprach zunächst Prof. Dr. H. Meltzer-Cannstatt über die Aktionsart als Grundlage der Lehre vom indogermanischen, besonders griechischen Zeitwort. Die Aktionsart als solche wohnt der indogermanischen Zeitgebung wohl inne; dafür suchte der Vortragende zunächst Belege zu erbringen und unterzog die entgegenstehenden Ansichten von Curtius und Delbrück einer Kritik, namentlich hielt er es für sehr unsicher, daß es Wurzeln mit punktueller Bedeutung gegeben habe; denn auch die kürzeste Handlung könne man sich nicht in einen Punkt zusammengezogen denken. Er glaubte, in der Lehre vom Zeitwort den Verbalinhalt und vielleicht auch das Präsens als Ausgangspunkt nehmen zu sollen. Der Aorist gibt den Verbalinhalt auf der Stufe der Vollendung; je nachdem nun das Präsens initiv, finitiv, kursiv ist, erhielte man dementsprechend für den Aorist als Bedeutung ingressiv, effektiv, komplexiv. Bei manchen Verben, deren actio infecta doppelseitig ist, läßt sich das direkt von der Grundbedeutung aus beweisen; bei anderen müssen wir dann annehmen, daß in ihnen Analogiebildungen vorliegen. Das erläuterte der Vortragende an einer Anzahl von Beispielen und suchte dann zu einer Untersuchung dieser Frage auf psychologischer Grundlage anzuregen.

Zu der vorgetragenen Ansicht äußerten sich Prof. Brugmann und Hirt und Oberlehrer Dr. Dittmar-Grimma.

Nach diesem Vortrag ließ man eine längere Pause eintreten, dann erhielt Prof. Dr. R. Much-Wien das Wort zu seinem Vortrag: Zur indogermanischen Mythologie. Der Vortragende suchte einen Mittelweg zwischen dem Entdeckereifer älterer Forscher wie Kuhn und Max Müller, der oft zur Kritiklosigkeit wurde, und der modernen Überkritik, die zu rasch zu verzichten geneigt ist, einzuschlagen. Er besprach eine Reihe von Ausdrücken aus Kult und Mythologie, indem er, vom Germanischen ausgehend, die Fäden in das indogermanische Sprachgebiet hinaus verfolgte. Dabei hielt er sich vorsichtig von dem alten raschen Schluß fern, bei Verwandtschaft der Ausdrücke sogleich auf urindogermanischen Besitz zu schließen. Er wollte vielmehr Kulturaustausch in der prähistorischen Periode darin erkennen, der natürlich von geographischen Bedingungen (stärker bei größerer Nähe der Wohnsitze) abhängig ist.

An der Debatte beteiligte sich Prof. Meltzer. Dann ergriff Prof. Dr. O. Schrader-Jena das Wort; er sprach über Heiratsverwandtschaft bei den indogermanischen Völkern. Zunächst zeigte er, daß die Wörter für Schwiegersohn auf dem Gebiet der indogermanischen Sprachen nur Kollektivbezeichnungen des Einheiratenden dem Vaterhause der Braut gegenüber sind. Sodann wandte er sich der Gruppe von Verwandtenbezeichnungen zu, die von dem Pronominalstamm *sve, svo, svei, svoi* gebildet sind.

An der Diskussion nahm Prof. Hirt teil. So hatte die Sektion ihr Programm erledigt, und der erste Vorsitzende konnte schon am Freitag bald nach 11 Uhr die Sitzungen schließen.

Digitized by Google

## X. Orientalische Sektion.

Die Sitzungen fanden im Auditorium II des Universitätsgebäudes statt. In der konstituierenden Sitzung, die am Mittwoch um 2 Uhr gehalten wurde, konnte man zunächst nur die Stelle des ersten Vorsitzenden besetzen; gewählt wurde der bisherige erste Obmann, Prof. Dr. Prätorius-Halle. Die Wahl des zweiten Vorsitzenden wurde noch verschoben, da der zweite Obmann, Direktor Dr. Halfmann, nicht anwesend war. Zu Schriftführern wählte man Prof. Dr. Albrecht-Oldenburg und Prof. Dr. Liebich-Breslau. Da sich zunächst nur 10 Herrn zur Teilnahme an den Sitzungen eingefunden hatten, wurden die Versammlungen der Deutsch-Morgenländischen Gesellschaft und die des Palästinavereins mit der orientalischen Sektion vereinigt. Am Donnerstag ward zunächst die Wahl des zweiten Vorsitzenden vollzogen. Da Herr Direktor Halfmann in einen neuen Wirkungskreis berufen und dadurch gehindert war, an der Versammlung teilzunehmen, wählte man Prof. Dr. A. Fischer-Leipzig. Sodann erhielt Prof. Dr. E. Sievers-Leipzig das Wort. Er gab Beiträge zur Form- und Quellengeschichte der Genesis. Er wandte seine metrischen Beobachtungen auf die Genesis an. Auch da ergaben sie die gleichen glatten Resultate. Man kann mit ihrer Hilfe sogar noch etwas weiter kommen als mit der bloßen Literarkritik. Das Nähere wird eine Ausgabe der Genesis, die Redner vorbereitet, bieten.

Nach dem Vortrag fand eine geschäftliche Sitzung der Deutsch-Morgenländischen Gesellschaft statt.

Der Freitag war der Festsitzung gewidmet, die der „Deutsche Verein zur Erforschung Palästinas" aus Anlaß seines 25jährigen Bestehens in der Aula der Universität hielt. Um 8½ Uhr eröffnete Prof. Dr. Kautzsch-Halle die Sitzung. Er gab zunächst einen Überblick über die Tätigkeit, die der Verein seit seiner Gründung (28. September 1877) in Deutschland wie in Palästina entwickelt hat. Dabei hob er die Verdienste der verstorbenen Mitglieder, besonders Zimmermanns und Socins, die schon an der Gründung beteiligt waren, Kerstens, Gildemeisters, Wolffs und Schicks nach Gebühr hervor. Sodann sprach Prof. Dr. Guthe-Leipzig über die Darstellung Jerusalems auf der bekannten Mosaikkarte von Madeba. Ferner berichtete Prof. Dr. Stumme-Leipzig über die Ausgrabungen, die durch Ingenieur Dr. Schumacher im Auftrage des Vereins bei Tell-el-mutesellim vorgenommen werden, und endlich sprach Prof. Dr. Sellin-Wien über Keilschrifttafeln, die er bei Ta'anek in der Ebene Jesreel aufgefunden hat.

Der Kultusminister hatte den Kurator der Universität, Oberregierungsrat Meyer, mit seiner Vertretung beauftragt; die Deutsche Orientgesellschaft war durch Prof. Dr. Schreiber-Leipzig und Dr. Jüterbock-Berlin vertreten.

Am Sonnabend um 8¼ Uhr fand die dritte Sitzung der orientalischen Sektion statt. Zunächst sprach Prof. Dr. W. Rothstein-Halle über Strophik in der hebräischen Poesie. Er betonte, daß es auch in der hebräischen Poesie Strophen gegeben habe. Sie sind nach dem die ganze hebräische Poesie beherrschenden Grundsatz des parallelismus membrorum gebildet. Die Grundform der Strophe muß also der Zweizeiler sein;

Digitized by Google

auf ihr beruhen alle andern; sie gehen aus Verbindungen von Zweizeilern hervor. Selbständig ist nur der Dreizeiler.

Es folgte der Vortrag von Prof. Dr. A. Fischer-Leipzig: Zur Entstehung der Orthographie des Schriftarabischen. Er sieht die herrschende Orthographie des Schriftarabischen als einen Kompromiß zwischen der zur Zeit Mohammeds im Higāz herrschenden Vulgärsprache und der alten Dichtersprache an, die er für künstlich gepflegt hält.

An den Sitzungen hatten 31 Mitglieder teilgenommen.

## XI. Mathematische Sektion.

Die konstituierende Sitzung fand am Mittwoch um 2 Uhr statt. Man wählte die bisherigen Obmänner, Prof. Dr. Wangerin-Halle und Oberrealschuldirektor Dr. Schotten-Halle, zu Vorsitzenden, zum Schriftführer Oberlehrer Walekling-Halle.

Am Donnerstag fand zunächst eine Sitzung früh um 9 Uhr statt. Die Sektion besichtigte unter Führung von Prof. Dr. Dorn-Halle das Physikalische Institut. Prof. Dorn zeigte dabei eine Anzahl von Experimenten aus dem Gebiete der Elektrizität und Optik. Sodann besichtigte man unter Führung von Prof. Dr. Wangerin und Graßmann das Mathematische Seminar mit seinen Modellen.

Am Nachmittag um $3^1/_2$ Uhr trat die Sektion unter dem Vorsitz von Direktor Dr. Schotten wieder zusammen, um zunächst den Vortrag von Oberlehrer H. Bodenstedt-Braunschweig über Geometrographie zu hören. Der Vortragende bespricht das System Lemoines, der sich jede Konstruktion unter dem Symbol $l_1 R_1 + l_2 R_2 + m_1 C_1 + m_2 C_2 + m_3 C_3$ darstellt. Er legt dar, wieweit der Wert zur Beurteilung der Frage, welche von zwei Konstruktionen die einfachere sei, gebraucht werden könne. Das führt zur Besprechung des zweiten Lemoineschen Wertes: $S = l_1 + l_2 + m_1 + m_2 + m_3$.

Der Vortragende zeigt am Beispiel des „goldenen Schnitts", daß diese Werte eine zuverlässige Kontrolle beim Aufsuchen einfacher Konstruktionen geben. Die dritte Lemoinesche Formel hält er aber, wenn sie nicht noch ausgestaltet wird, für unzuverlässig

An der Diskussion beteiligten sich außer dem Vorsitzenden auch Oberlehrer Apel-Halle und Oberlehrer Dr. Güntsche-Berlin. Besprochen wurde namentlich die Frage, ob die Geometrographie im Unterricht der höheren Schulen zu verwerten sei; dagegen wurden mancherlei Bedenken geltend gemacht, namentlich wurde hervorgehoben, daß diese neue Wissenschaft doch noch kein Maß für die Genauigkeit der Konstruktion zu bieten vermag.

Dann sprach Prof. Dr. E. Häntzschel-Berlin über einen neuen Beweis einer Grunertschen Formel aus der Kartenentwurfslehre. Unsere Generalstabskarten und Meßtischblätter werden nach dem Prinzip der Winkeltreue hergestellt. Das Gradnetz ist das winkeltreue Bild eines auf der Erdoberfläche gedachten sphäroidischen Trapezes. Das ist natürlich durch die mehrfache Projektion verzerrt. Die wahre Größe dieses Trapezes findet man nach der Grunertschen Formel. Unter Anwendung der Gaußschen hypergeometrischen Funktion kann man einen kürzeren Beweis finden. Das legte der Vortragende genauer dar und wies

Digitized by Google

noch auf eine andre, ganz elementare Herleitung hin, die er in seiner Monographie: Das Erdsphäroid und seine Abbildung (Leipzig 1904, Teubner) gibt.

Endlich erläutert Oberlehrer H. Rühlmann-Halle die Modelle der Städtischen Oberrealschule, insbesondere die Klapptafel. In seinen einleitenden Worten wies er zunächst darauf hin, daß man augenblicklich der Überschätzung des Linearzeichnens als Schulfach entgegentreibe. Auch die vorhandenen Lehrbücher sind, trotzdem sich bei einigen das Streben nach Kürze zu zeigen beginnt, für Schüler noch zu umfangreich, da sie immer noch zu sehr einer vollständigen Systematik zustreben. Der Schulunterricht kann doch nur die allgemeine Methode übermitteln und in andern Fächern zur Anwendung bringen. Anfänger müssen nun in der Raumphantasie unterstützt werden; sie müssen lernen, Dreidimensionales in zwei Dimensionen wiederzugeben. Danach müssen 1) so wenig Modelle wie möglich zur Anschauung kommen und auch diese nicht zu ausführlich; 2) müssen die Modelle beweglich sein, so daß sie das Resultat erst sich ergeben lassen; 3) soll jede Bewegung am Modell in ihrer wahren Art vor sich gehen; 4) sollen die Modelle leicht zu handhaben sein.

In der vierten Sitzung, die Prof. Dr. Wangerin am Freitag um 9½ Uhr im Mathematischen Seminar eröffnete, sprach zunächst Oberlehrer Dr. A. Wagner-Halle über den Schulgarten. Dem Vortragenden lag es daran, zu zeigen, welches bedeutsame Hilfsmittel der Unterricht im Schulgarten habe. Zu verwundern sei es, daß trotzdem die Zahl der vorhandenen Schulgärten noch so gering sei. Die Gründe, mit denen man diese auffallende Erscheinung zu erklären versuchte, wären Mangel an Platz, Geld und geeigneten Personen. Der Vortragende bezweifelte aber, daß diese Gründe wirklich ganz stichhaltig seien. Er ging dann zur Schilderung der Anlage solcher Gärten über. Man könne da zwei Arten unterscheiden: 1) Schulgärten, in denen der Unterricht direkt erteilt werden kann, 2) Pflanzengärten, die nur das Material für den Unterricht liefern. Selbstverständlich ist die erste Art wichtiger und nutzbringender. Hier kann man z. B. die Variierung, Vermehrung, Veredlung der Gewächse zeigen; hier kann man ausgedehnte Pflanzen im ganzen Umfang zur Anschauung bringen, ebenso Winden und Ranken, Schlaf- und Wachstellung, Biologie der Blumen und Insekten, Verhalten gegen meteorologische Einflüsse u. s. w. Unter diesen Umständen ist es zu wünschen, daß die Zahl der Schulgärten dieser Art möglichst vermehrt werde.

Daran schloß sich der Vortrag von Prof. Dr. F. Müller-Berlin: Welche Bedeutung hat für den Lehrer der Mathematik die Kenntnis der Geschichte, Literatur und Terminologie seiner Wissenschaft? Der Vortrag findet sich in der Zeitschrift für Gymnasialwesen 1903 S. 801 ff. abgedruckt.

An der Debatte beteiligten sich Prof. Dr. Häntzschel-Berlin, Direktor Dr. Schotten und Prof. Dr. Wangerin.

Endlich sprach Prof. Dr. F. Hammerschmidt-Halle über den Bildungswert der Chemie. Der Vortragende ging von der Beobachtung aus, daß der Bildungswert der Chemie auch von den Fachmännern noch vielfach unterschätzt wird. Das Fach ist in der Schule eben noch jung und die von Arendt und Wilbrand entwickelte Methodik noch nicht bekannt genug.

Digitized by Google

So gibt man zuviel Gedächtnisstoff. Außerhalb der Schule erkennt man der Chemie nur einen gewissen Nützlichkeitswert zu; in manchen Kreisen ist man sogar der Ansicht, sie führe zu naturalistischer Weltanschauung. — Aufgabe des chemischen Unterrichts ist es, das Maß chemischer Kenntnisse zu übermitteln, das man braucht, um die durch die Chemie in Technik, Industrie und im Haushalt geschaffenen Fortschritte verstehen zu lassen. Sodann soll dieser Unterricht mit den anderen Disziplinen die naturwissenschaftliche Bildung ergänzen, und man muß sagen: Ohne Chemie gibt es keine naturwissenschaftliche Bildung. Der Hauptwert des chemischen Unterrichts ist formal: er leitet zu logischem Denken an. Auch ein ethischer Wert wohnt ihm inne: er weckt Achtung vor den Gebilden der Welt, stärkt das Empfinden für die Vollkommenheit des Naturganzen und leitet zur Bescheidenheit an, da er uns erkennen läßt, wie unvollkommen unser Wissen ist. Endlich befreit er uns vom Aberglauben. Außerdem ist gerade die deutsche Chemie hoch entwickelt; so kann sie auch nationalen Stolz wecken. An diese Ausführungen schloß der Vortragende noch eine Reihe von Wünschen die Stellung des chemischen Unterrichts im Rahmen des Gesamtlehrplans betreffend.

In der Debatte bemerkte zunächst Dir. Schotten, daß er sich gegen zu hohe Forderungen aussprechen müsse. Der Vortragende betonte dem gegenüber sein Recht, in einem solchen Vortrag ein Idealbild entwerfen zu dürfen. Oberlehrer Dr. Müller-Eisleben trat entschieden für hohe Forderungen ein; Prof Wangerin sieht in der methodischen Bildung keine Mehrbelastung; Oberlehrer Rühlmann endlich weist darauf hin, daß es noch gar nicht sicher stände, ob die Realien der Mittelpunkt der Realanstalten sein sollten. Nach dem üblichen Dank an Vorsitzende und Mitglieder schloß die Sektion ihre Sitzungen und besichtigte zum Schluß noch unter Führung von Oberlehrer Dr. Wagner den Schulgarten der Franckeschen Stiftungen.

Halle a. S. M. Adler.

Digitized by Google

# VIERTE ABTEILUNG.

## EINGESANDTE BÜCHER

**(Besprechung einzelner Werke bleibt vorbehalten).**

1) G. Schumann und G. Voigt, Lehrbuch der Pädagogik. Dritter Teil: Spezielle Methodik und Schulkunde. Elfte Auflage. Hannover und Berlin 1904, C. Meyer (G. Prior). VIII u. 664 S. nebst 14 Tafeln. 5 *M*, geb. 5,60 *M*.

2) M. Kronenberg, Kant. Sein Leben und seine Lehre. Zweite Auflage. Mit einem Porträt Kants. München 1904, C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung (Oskar Beck). X u. 403 S. 4 *M*, geb. 4,80 *M*.

3) L. Goebel, Herder und Schleiermachers Reden über die Religion. Ein Beitrag zur Entwickelungsgeschichte der neueren Theologie. Gotha 1904, F. A. Perthes. IV u. 103 S. 1,60 *M*.

4) Apuleius, Amor und Psyche, ein Märchen. Herausgegeben und erklärt von F. Norden. Leipzig 1903, B. G. Teubner. Textheft: XI u. 43 S. Einleitung und Kommentar 93 S.

5) C. Jullian, Vercingétorix. Von der Académie gekrönt. Für die Schule bearbeitet und mit Anmerkungen versehen von H. Sieglerschmidt. Mit 11 Karten und 5 Abbildungen. Glogau 1902, C. Flemming. XI u. 172 S. geb. 2,40 *M*.

6) H. Plate, Lehrgang der englischen Sprache. Teil I: Unterstufe. Neunundsiebzigste Auflage von G. Tanger. Leipzig 1903, L. Ehlermann. XI u. 271 S. 1,80 *M*, geb. 2,40 *M*.

7) C. Cornelius, Vaterländische Ehrentage. Patriotische Gedichte für Schulen und Vereine gesammelt und nach Stufen geordnet. Dillenburg 1904, Gebrüder Richter. 113 S. kl. 8. 1 *M*.

8) E. Jander, 500 Jahre Hohenzollernregiment. Eine Reihe vaterländischer Gedichte. Leipzig 1903, Dürrsche Buchhandlung. 78 S. 0,90 *M*.

9) M. Mertens, Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte. Freiburg i. Br., Herdersche Verlagshandlung. Teil II und III: Vom Beginn der Neuzeit bis auf die Gegenwart nebst einem Anhang. Fünfte und sechste Auflage 1903. S. 141—386. Teil II 1,20 *M*, geb. 1,50 *M*; Teil III 1,60 *M*, geb. 2 *M*.

10) A. Breuer, Die Normalform der allgemeinen Kegelschnittsgleichung. Ein Beitrag zur analytischen Geometrie. Mit 8 Figuren. Eisenach 1888, J. Bacmeister. 39 S. gr. 8. 1 *M*.

11) H. G. Zeuthen, Geschichte der Mathematik im 16. und 17. Jahrhundert. Deutsche Ausgabe, unter Mitwirkung des Verfassers besorgt von R. Meyer. Mit 32 Figuren im Text. Leipzig 1903, B. G. Teubner. VII u. 434 S. gr. 8. 16 *M*.

12) H. Schubert, Mathematische Mußestunden. Eine Sammlung von Geduldspielen, Kunststücken und Unterhaltungsaufgaben mathematischer Natur. Kleine Ausgabe. Zweite Auflage. Leipzig 1904, G. J. Göschensche Verlagsbandlung. 306 S. geb. 5 *M*.

13) Pokornys Naturgeschichte des Tierreiches für höhere Lehranstalten, neu bearbeitet von R. Latzel. 26., nach biologischen Gesichtspunkten umgearbeitete Auflage. Mit 73 Tierbildern, 283 Abbildungen und 1 Erdkarte. Leipzig 1903, G. Freytag. 233 S. gr. 8. geb. 4 *M*.

14) Pokorny-Fischer, Naturgeschichte des Mineralreiches für höhere Lehranstalten. Achtzehnte Auflage. Leipzig 1904, G. Freytag. IV u. 161 S. mit 244 Abbildungen, 2 Tafeln, 1 Karte. geb. 2,40 *M*.

Digitized by Google

# ERSTE ABTEILUNG.

## ABHANDLUNGEN.

### Musik und Gymnasium.

Solange diese Zeitschrift besteht, ist nie ein Beitrag zu unserem Thema geliefert worden. Soll dies die Geringschätzung ausdrücken, die die edle Musika am Gymnasium genießt? Unmöglich; denn ich habe stets gefunden, daß die Musik nicht nur bei Schülern, sondern auch bei den Kollegen lebhaftem Interesse begegnet. Es hat der erwähnte Umstand vielmehr darin seinen Grund, daß der Musikunterricht gewöhnlich nicht in den Händen der wissenschaftlichen Lehrer der Anstalt liegt, sondern in den Händen von Fachmusikern und seminaristisch vorgebildeten Kollegen.

Die neueren und neuesten Lehrpläne berühren den Musikunterricht mit keiner Silbe. Es herrscht also auf diesem Gebiete volle Freiheit. Freilich, an Interesse und Verständnis seitens der Behörden für dieses Fach hat es, wie die Verfügungen beweisen, nicht gefehlt. Unter diesen hebe ich besonders zwei hervor. Die erste ist vom 23. Mai 1859 und betrifft die Übung des liturgischen und besonders des Chorgesanges. Diese Ministerialverfügung ergänzte das schlesische Kgl. Provinzial-Schulkollegium in einer trefflichen, von Sachkenntnis und gesundem Urteil zeugenden Verfügung vom 1. Juni 1859. U. a. heißt es darin: Beim Chorgesang soll möglichst wenig Instrumentalbegleitung angewandt werden!

Die zweite Verfügung, welche sich eingehender mit dem Gesang befaßt, ist die des Ministers von Goßler vom 31. Dezember 1885. Sie betrifft die Pflege des Gesanges von Vaterlands- und Volksliedern in der Schule. Durch fleißiges Singen derselben soll ihr Text zum bleibenden Eigentum der Schüler werden. In demselben Jahre wandte sich das schlesische Konsistorium, das von allen Provinzialkonsistorien dieser Frage das meiste Interesse geschenkt hat, an das Kgl. Provinzial-Schulkollegium in Breslau und bat erneut um eine intensivere Pflege des Gesanges und besonders des Choralgesanges. Die Geringschätzung der Musik seitens des Gymnasiums zeige sich u. a. darin, daß in den Maturi-



Digitized by Google

tätszeugnissen zuweilen gar kein Urteil über die Leistungen im Gesang, ja nicht einmal eine Rubrik dafür zu finden sei. Das Kgl. Provinzial-Schulkollegium beantwortete diese Eingabe in zusagendem Sinne. Andere Verfügungen betr. Lage der Stunden, Dispensationen u. s. w. kommen hier weniger in Betracht.

Bei der ganz außerordentlichen Bedeutung, die das Musikleben heute im deutschen Volke einnimmt, wird vielleicht mancher sich wundern, daß die Schule sich nicht eingehender damit befaßt und mehr Zeit und Kraft darauf verwendet. Der Primat der Musik ist seit Händel und Bach dauernd bei den Deutschen geblieben, und augenblicklich eilt die ganze Welt zu uns, um bei uns zu lernen; das Interesse der Gebildeten für Musik ist im ganzen Vaterlande ein geradezu enormes und drängt jedes andere künstlerische sowohl wie wissenschaftliche Interesse weit in den Hintergrund; ein unmusikalischer Mensch kommt sich inmitten des großen musikalisch interessierten Publikums wie verlassen vor — und bei dieser außerordentlichen Wertschätzung und in immer breitere Volksschichten dringenden musikalischen Bildung sollte das Gymnasium zurückstehen? Steht es auf der Höhe, erfüllt es seine Pflicht?

Der Musikdirektor Otto Richter in Eisleben spricht in einem sehr beherzigenswertem Vortrage, den er auf dem Kongreß für innere Mission in Braunschweig im September v. J. gehalten, die Ansicht aus, daß das Gymnasium nicht auf der Höhe stehe, daß vielmehr seine Leistungen einer erheblichen Steigerung fähig seien. Das Gymnasium müsse seine Schüler befähigen, nach Noten singen zu können[1]). An der Kenntnis der Musica sacra fehle es besonders. Der Deutsch-evangelische Kirchengesangverein beschloß auf seiner letzten Tagung in Hamm (Juni 1902), es solle auf der nächsten Tagung das Thema „Höhere Schule und Pflege des kirchlichen Gesanges" behandelt werden. Man sieht, es sind gerade die kirchlich interessierten Kreise, die auch für die Hebung des Gesanges an den höheren Schulen das lebhafteste Interesse hegen. Wie steht es denn augenblicklich mit dem Gesangunterricht und dem gesamten Musikbetrieb des Gymnasiums?

Genügt die heutige Ausbildung, die das Gymnasium in der Musik gewährt, oder muß mehr geleistet werden?

Zur Beruhigung aller ängstlichen Gemüter, die hier etwa eine Steigerung der Unterrichtsstunden oder eine stärkere Heranziehung der Schüler befürchten, schicke ich voraus, daß ich von

[1]) „Auf unseren höheren Schulen hat man sich immer mehr daran gewöhnt, die Musik als Stiefkind zu betrachten. Ein methodischer, auf Tonverstand und Formenlehre begründeter Klassenunterricht, welcher es zum Singen vom Blatt bringt und der allein imstande ist, bei gebildeten Knaben und Jünglingen Respekt vor der Musik und ihren Vertretern hervorzurufen, er ist auf unseren Gymnasien selten noch zu finden; unsere Realschulen haben ihn kaum kennen gelernt".

Digitized by Google

dem allem nichts wissen will. Die für den Gesangunterricht angesetzte Stundenzahl genügt vollauf. Wenn für Sexta und Quinta je zwei Stunden und für den Chorgesang wieder zwei Stunden angesetzt sind, so kann damit ganz Erhebliches geleistet werden. Auch häusliche Arbeiten für den Musikunterricht dürfen nie verlangt werden; alles, was der Schüler wissen und leisten soll, muß in der Schule gelernt werden. Aber die Anforderungen, welche an die Schule zu stellen sind, müssen ganz erheblich gesteigert werden. Es ist in den Ministerialverfügungen nur von Volks- und Vaterlandsliedern, von leichteren Chorsätzen und Chorälen die Rede gewesen. Gewiß, diese Dinge sollen überall die Elemente des Unterrichts bilden. Aber die übrige Literatur unserer Musikheroen — und wir Deutschen haben Grund, auf sie stolzer zu sein als auf die Heroen unserer Literatur, weil jene unerreicht unter allen Völkern dastehen — soll damit doch nicht unserer Jugend unbekannt bleiben, soweit sie eben für das jugendliche Alter paßt. Damit berühre ich schon die Stoff- und Lehrbuchfrage. Die Zahl der Lehrbücher für den Musikunterricht an den höheren Schulen ist unendlich groß, sie schießen förmlich ins Kraut, und die meisten haben eine erkleckliche Anzahl von Auflagen erlebt, bringen also den Verfassern etwas ein. Die Kritik schweigt, die andere Lehrbücher schonungslos mitnimmt, und so bleibt oft das mangelhafteste Buch jahraus jahrein im Gebrauch und verdirbt den Geschmack der Schüler. Was für ein Schund an Musikliteratur für Schulen, besonders für patriotische Feste und Schüleraufführungen heute produziert wird, ist nicht zu sagen. Ich habe versucht, aus der großen Masse dieses oder jenes auszuwählen; aber Geeignetes ist mir so gut wie gar nicht vorgekommen. Es ist eben fast alles nur Mache. Aus der Masse der Produktion läßt sich aber schließen, daß es immer noch Leute genug gibt, die darauf hereinfallen. Es ist ein ganz eigen Ding um geeignete Noten für einen Schülerchor. Es gehört vor allem Geschmack dazu, um das Richtige zu treffen und auszuwählen, ein Geschmack, der sich gründlich an unsern Klassikern gebildet hat. Darum sollten junge Leute, die das Seminar absolviert haben, nicht mit dem Musikunterricht der mittleren und oberen Klassen betraut werden. Sie haben einfach noch nicht genug gelernt. Ein begabter und strebsamer Lehrer vermag sich freilich durch Weiterbildung wohl zum Musiklehrer heranzubilden, aber er darf nicht still stehen; denn unsere Jugend der oberen Klassen verfolgt eifrig in den Konzerten die Erscheinungen des musikalischen Lebens und läßt sich so leicht nicht ein X für ein U machen. Das Urteil der Jugend ist reifer, als mancher glaubt. Wem soll der Unterricht übertragen werden, einem seminaristisch gebildeten Lehrer oder einem Musiker von Profession? Die Antwort hierauf ist nicht so ohne weiteres zu geben, vielmehr richtet sich die Wahl stets nach den Umständen und nach der Person. Aber das



Digitized by Google

sollte Grundsatz sein: man nehme stets eine geeignete Kraft, die der Jugend etwas bietet und sie nachhaltig anregt. Hier darf kein Geld gespart werden, und finanzielle Rücksichten müssen wegfallen; denn es gilt, unserer Jugend eine bleibende, nachhaltige und sie das ganze Leben hindurch anregende und erfreuende Gabe zu verleihen, deren außerordentlicher pädagogischer Wert leider vielfach noch sehr unterschätzt wird.

Denn gibt es eine idealere Anregung für unsere Jugend als die Musik? Sie zieht den Quintaner ebenso wie den Primaner in ihren Bann, gibt ihm stetig Gelegenheit, sich in den Mußestunden aufs angenehmste zu beschäftigen und von unnützen Dingen fernzuhalten. An vielen Gymnasien existieren freiwillige Vereinigungen von Schülern zur Pflege von Orchestermusik, Männergesang, Streichmusik und Posaunenblasen. Die Lust zur Musik ist schon in unserer Jugend vorhanden, sie soll nur richtig geleitet werden, damit sie ihr Ziel nicht verfehle. Und welche Literatur existiert jetzt nicht für diese Zwecke! Seitdem C. T. Schmidt in Heilbronn und Breitkopf & Härtel eine eigene große Literatur für Schülerorchester geschaffen haben, kann man wahrhaftig nicht mehr über Mangel an Noten klagen. Und wie greift die Jugend zu! Alles, was in den Vereinen geleistet wird, kommt direkt der Schule zugute, nicht nur in den üblichen Schülerkonzerten, sondern vor allem bei den öffentlichen Schulfeiern. Warum werden z. B. bekanntere und nicht zu schwere Chöre, wie z. B. „Die Himmel erzählen" aus der Schöpfung von Haydn oder das Hallelujah von Händel u. a. m., nicht mit Schülerorchester aufgeführt? Jeder brauchbare Schüler muß da seinen Platz erhalten, mag er Geige spielen, blasen oder die Trommel schlagen. Der Schüler bekommt auf diese Weise leicht eine Idee von der Zusammensetzung eines Orchesters. Es ist gar nicht nötig, daß alle Instrumente vorhanden sind, das Klavier wird wohl fast immer noch als Fundament des Ganzen dienen müssen; aber prinzipiell sollte so verfahren werden, wie ich gesagt habe. Und wenn unsere Schüler der oberen Klassen erst einmal einen Geschmack an den herrlichen Werken eines Bach, Beethoven, Brahms oder Wagner gewonnen haben, sie lassen so leicht nicht wieder davon ab. Für das Leben sollen wir unsere Schüler ausrüsten! Keine Ausrüstung wird nach meiner Erfahrung dankbarer von den Eltern hingenommen als die musikalische.

Sind unsere Schüler durchschnittlich für Musik begabt? Die Erfahrung lehrt, daß, je weiter die Schüler in wissenschaftlicher Hinsicht fortschreiten, desto geringer die Zahl der *ἄμουσοι* wird. In einem theologischen Predigerseminar waren nach einer kürzlich veröffentlichten Statistik von 50 nur 2 ganz unmusikalisch. Nach meiner Erfahrung sind etwa Dreiviertel der Schüler der OII und I musikalisch beanlagt und müssen zum Chor herangezogen werden. Dies offenbart sich erst, wenn die Schüler aus

Digitized by Google

Lust singen; im andern Falle drückt sich eben aus Unlust ein starker Prozentsatz von Sängern. Wenn die Sache in Westfalen so steht, wie viel höher müßte der Prozentsatz in den Gymnasien des mittleren Deutschland sein! An manchen Schulen haben die Schülerchöre noch das Ehrenamt, in der Kirche vor versammelter Gemeinde singen zu dürfen. Solche Ehrenpflichten sollten festgehalten werden. Beide, Kirche und Schule, haben reichen Segen davon. Dr. Luther ist s. Zt. auch ein Kurrendeschüler in Eisenach gewesen und der große Joh. Seb. Bach in Lüneburg. Begeistert erzählte mir vor nicht langer Zeit ein alter, ehrwürdiger Pfarrer von seiner Thomanerzeit in Leipzig. Glücklich ein Gymnasium wie die Thomasschule in Leipzig und die Kreuzschule in Dresden, die so treffliche Gesangchöre besitzen[1])! Was für eine großartige Mitgabe fürs Leben nehmen doch diese jungen Menschen mit hinaus! Und damit komme ich auf die Pflege des geistlichen Gesanges an unseren höheren Schulen. Hilf Gott, wie steht es bei uns? Es ist durch die in allen preußischen Provinzen neu eingeführten Gesang- und Choralbücher sicherlich vieles besser geworden, und es erklingen in manchem Gymnasium frisch die alten, früher so wenig gesungenen Weisen unserer Väter; aber — Hand aufs Herz — es sollte noch viel besser stehen. Die Kenntnis der Choralmelodien sollte umfassender sein bei Schülern und Lehrern, und die Bekanntschaft mit den herrlichen Schätzen der geistlichen a capella-Musik müßte viel größer sein. Der Deutsch-evangelische Kirchengesangverein hat schon ein gutes Stück Vorarbeit auf diesem Gebiete getan, und wer nur lernen will, der kann die bereiteten Schätze hinnehmen und mit seinen Schülern sich daran laben. Wie überaus ledern, dürftig, nüchtern, um nicht schlimmere Ausdrücke zu gebrauchen, sind die meisten Lehrbücher auf diesem Gebiete! Das beste bietet, soweit unsere Kenntnis reicht, Sering, und auch der hat noch manche Perlen ausgelassen. De gustibus non est disputandum, wird mancher sagen. Jawohl, aber auf diesem Gebiete hat man sich in Norddeutschland und Süddeutschland längst geeinigt, und die großen Meister der alten Zeit, Haßler, Eccard, Prätorius, Schein, Schütz, Bach u. s. w., sind eben mit ihren Choralsätzen und sonstigen kirchlichen Kompositionen unerreichte Muster. Ein armes Gymnasium, das nicht einmal einen 4—5- oder 6stimmigen Choral der klassischen Zeit singen kann! Soll denn 6- oder 8stimmig gesungen werden? Ganz unbedingt, schon deswegen, weil dadurch die einzelnen Stimmen selbständiger werden. Also auch Mendelssohns bekannter Psalm 100 gehört durchaus in den Bereich dessen, was ein Schülerchor leisten kann. Wahrlich, wenn unsere

[1]) Bei der Philologenversammlung in Dresden 1897 trug der Gesangchor der Kreuzschule unter lautloser Stille der Versammlung mehrere Stücke im Ausstellungsgebäude vor.

Digitized by Google

Schülerchöre öfters Proben unsrer alten kirchlichen Musik voll tiefen Glaubens und ergreifender Keuschheit und Innigkeit der Empfindung in guter Darbietung gäben, der Respekt vor der Kirche würde bei Lehrern und Schülern oft größer sein. Ich erinnere nur an den weihnachtlichen Chor „Geboren ist Immanuel" von Prätorius oder an L. Schröters herrliches Lied „Freut euch, ihr lieben Christen" oder an M. Bachs fünfstimmige erhabene Motette „Ich weiß, daß mein Erlöser lebt". Solche Dinge müssen unsere evangelischen Schüler kennen lernen. Es wäre von der Pflege des geistlichen a capella-Gesanges und seinem Nutzen noch viel zu sagen; für diesmal mag das Gesagte genügen.

Auch in der Abteilung „Weltliche Gesänge" erbt sich das Übel schlechter, wertloser Lieder wie eine Krankheit fort. Im allgemeinen bin ich wenig für Umarbeitung von Männerliedern für gemischten Chor. Sie verlieren oft viel von ihrem Gehalt. Manche Sachen machen als Männerchor großen Eindruck; als gemischter Chor fallen sie ganz ab. Man hüte sich also und sehe sich in der Wahl vor! Die meisten Lehrbücher prunken mit der Bemerkung „unter sorgfältiger Berücksichtigung des Stimmumfanges der Schüler". Nun ist es richtig, daß der Lehrer dem Sopranisten wie Bassisten nicht Unmögliches zumuten soll, aber man soll auch nicht zu ängstlich sein. Dem Sopran nicht einen höheren Ton als F zumuten und dem Baß keinen tieferen als A ist zu weit gegangen. Durch Übung lernen die Jungen das G mit voller Kraft und Feuer zu singen, daß es eine Lust ist, es anzuhören. Auch das hohe A erreichen manche noch. Es wäre wünschenswert, wenn für die Auswahl weltlicher Lieder und Chöre einmal von berufener Seite ein Musterkanon geboten würde, damit eine Purifizierung der Lehrbücher stattfände. Wir sind es unsrer Jugend schuldig, ihr nur das Beste zu reichen. An guten Mustern fehlt es wahrlich nicht.

Was soll endlich der Männerchor der oberen Klassen treiben? Soll er nur im gemischten Chor mitsingen und sich dafür vorbereiten oder soll er auch selbständig für sich singen? Ich bin für das letztere. Unsere Sekundaner und Primaner sollen einen guten Teil der populärsten und besten Kompositionen für Männerchor kennen lernen. Das können sie ohne jede Schwierigkeit bewältigen und daneben noch im gemischten Chore mitwirken. Mendelssohns Kompositionen der griechischen Dramen Antigone und Ödipus sollten häufiger an größeren Schulen gesungen werden; denn nur an diesen ist das möglich. Welche Stütze die Pflege solcher Musik für den Unterricht und die Beschäftigung mit den griechischen Tragikern ist, braucht hier wohl nicht erörtert zu werden. Seitdem der Kaiser und die öffentliche Meinung dem Männergesang eine solche Beachtung schenkt, bedürfen unsere Primaner wahrhaftig keines Stimulus für das Interesse an diesen Dingen.

Digitized by Google

Welche größeren Werke eignen sich für den Schülerchor und können bei Schulfesten und anderen Gelegenheiten den Eltern der Schüler dargeboten werden? Mancher Musiklehrer zerbricht sich den Kopf hierüber und ist oft in der größten Verlegenheit. In kleineren Provinzialstädten sind die betr. Noten oft schwer zu bekommen und eine Zusammenstellung guter, nicht zu schwerer Werke für den Schülerchor ist nicht vorhanden. Da greift der Lehrer nur zu leicht nach Noten, die ihm die Not in die Hand gibt und an denen er selbst nicht einmal Gefallen hat. Auch hier täte eine Zusammenstellung brauchbarer Werke jedem Lehrer gute Dienste. Wer da weiß, wie gerade hier experimentiert wird, der wird die Notwendigkeit der Erfüllung meines Wunsches anerkennen.

Doch genug. Ich zweifle nicht, daß nicht nur bei den Fachgenossen, sondern auch in weiten Kreisen der höheren Lehrer und der Eltern unserer Schüler ein lebhaftes Interesse für die angeregte Frage besteht und eine erneute Prüfung des jetzigen Zustandes eine unabweisbare Notwendigkeit ist.

Hamm i. W. Hermann Eickhoff.

---

## Zur Erklärung Platonischer Dialoge.

### III. Die beiden Hippias.

Platon hat bei seinem Kampfe gegen die Sophistik nicht nur das schwere Geschütz längerer Dialoge gegen die beiden Hauptvertreter der Scheinweisheit, Protagoras und Gorgias, ins Feld geführt, sondern auch mit kürzeren, leichter zu lesenden Schriften gekämpft, in denen schärfere Pfeile des Spottes zur Anwendung kommen. Doch ist niemals die Polemik ihm Hauptzweck; stets will er durch die Gegenüberstellung zeigen, wie das wahre wissenschaftliche Verfahren beschaffen sein müsse und wie wichtige Probleme damit zu lösen seien. Hippias, der eitle Vielwisser (Xen. Mem. 4, 4, 6), im Protagoras als Nebenfigur erscheinend, verdiente wegen seines prahlerischen Auftretens eine Züchtigung, die ihm namentlich in dem größeren Gespräch zuteil wird; die gegen dessen Echtheit erhobenen Zweifel scheinen mir unbegründet. Platon bekämpft in ihm zugleich auch den gewöhnlichen Durchschnittsverstand, der zwar wohlmeinend ist, aber der tieferen Begründung des Denkens entbehrt; in dieser Richtung liegt der Hauptreiz der beiden Gespräche.

Das kleinere dreht sich um einen Streitsatz, bei dem Sokrates ebenso wie in dem Abschnitt des Protagoras, wo er das Angenehme dem Guten gleichsetzt (351b), die dem gewöhnlichen sitt-

Digitized by Google

lichen Bewußtsein entgegengesetzte Ansicht vertritt, um zur rechten Prüfung der Sache hinzuleiten. Er behauptet, der absichtlich unrecht Tuende sei besser als der unabsichtlich Fehlende, weil er doch ein Wissen habe. Wie im Laches nimmt er „besser" im Sinn von „tüchtiger"; der engere Begriff des sittlich Besseren soll sich erst ergeben. Dieselbe Behauptung findet sich bei Xenophon (Mem. 4, 2, 20) in dem umfangreichen Gespräch über die Gerechtigkeit; sie bringt auch dort den Mitunterredner in Verlegenheit; die Lösung ist nicht angedeutet, während Platon hier am Schluß eine Andeutung gibt.

Hippias hat soeben vor zahlreichen Hörern einen Vortrag über Homer gehalten. Sokrates stimmt nicht ein in die Bewunderung, die ihm gezollt wird, bringt aber eine Frage hervor, die zu beantworten jener sogleich bereit ist, da er ja gewöhnt sei, in Olympia vor der Festversammlung zu sprechen und jedem Frager Rede zu stehen. Sokrates fragt: „Wen hat Homer als den Besseren dargestellt, Achilleus oder Odysseus?" Da Hippias sich für Achilleus entscheidet, weil dieser einfach und wahrhaft, Odysseus aber vielgewandt und lügnerisch sei, fragt Sokrates weiter, ob nicht zum Lügen eine gewisse Kraft und Einsicht gehöre, die dem fehle, der nicht lügen kann. Da Hippias dies bejaht, stellt er den allgemeinen Satz auf, daß überall der Wissende sowohl das Wahre wie das Falsche sagen könne, der Unwissende aber, auch wenn er das Wahre treffe, es nur unabsichtlich sage (367 a); so sei es beim Rechnen, in der Geometrie und Astronomie und in all den mannigfachen Künsten, die Hippias in Olympia dem erstaunten Volk vorführe. Hippias merkt den Spott nicht, der darin liegt, daß er auch beim einfachen Rechnen das Falsche ebenso wie das Wahre sagen könne; er fühlt sich geschmeichelt durch die Anerkennung seiner Geschicklichkeit. Spottend fährt Sokrates fort: Wenn es also derselbe ist, der Wahres und Falsches sagen kann, so ist wohl eigentlich kein Unterschied zwischen Achilleus und Odysseus; denn der Wahrhafte und der Lügner ist ja derselbe. Diesen Trugschluß weist Hippias zurück, doch ohne ihn widerlegen zu können; er erbietet sich, durch Beispiele zu beweisen, daß Homer beide als verschieden und Achilleus als den Besseren dargestellt habe. Sokrates geht darauf ein und beweist sogleich seinerseits durch Beispiele, daß Achilleus lügnerisch war: er sagte die Unwahrheit, da er zweimal den Vorsatz aussprach, mit seinen Schiffen in die Heimat zurückzukehren (Il. 9, 357 und vorher schon 1, 169), und ihn doch nicht ausführte; er sagte sogar in Odysseus' Gegenwart zweimal Verschiedenes (9, 357 und 650), und dieser bemerkte das gar nicht. Hippias als Homerkenner weiß hierauf richtig zu antworten, nicht in lügnerischer Absicht habe Achilleus seine erste Meinung geändert, sondern in aufrichtiger Gesinnung, durch das Unglück des Griechenheeres bewogen; er rede wie er denke, Odysseus aber immer mit listiger Absicht.

Digitized by Google

Sokrates nimmt dies an, kommt aber nun zu dem Satz, um den sich die folgende Erörterung dreht: Also Odysseus ist der Bessere; denn wer absichtlich die Unwahrheit sagt, ist wissender, als wer es unabsichtlich tut.

Bleiben wir einen Augenblick bei den Homerischen Helden stehen, von denen im folgenden nicht weiter die Rede ist, so sehen wir an Achilleus, daß Unwahres sagen noch nicht gleichbedeutend ist mit Lügen. Das griechische Wort *ψεύδεσθαι* bedeutet beides; aber nur der *ἑκὼν ψευδόμενος*, der wider besseres Wissen das Unwahre sagt, ist auf deutsch ein Lügner. Gerade auf diesen aber kommt es an, und Odysseus ist als Beispiel für die Sokratische Behauptung sehr geeignet, insofern er zugleich ein kluger und tüchtiger Mann ist. Jeder weiß, daß er kein gewöhnlicher Lügner ist, daß er durch seine Täuschungen gute Zwecke erreicht; die Frage aber, inwieweit das Lügen gerechtfertigt ist, wird hier nicht in Betracht gezogen.

Hippias entgegnet ganz richtig, daß die Gesetze den absichtlich unrecht Tuenden strenger bestrafen (372a); Sokrates bittet ironisch um weitere Belehrung, wie dies zu begründen sei, und führt zum Beweis für seinen Satz zahlreiche Beispiele an: Wer absichtlich langsam läuft, ist doch ein besserer Läufer, als wer es unabsichtlich tut, weil er nicht schneller kann; wer absichtlich beim Ringen fällt, absichtlich falsch singt, absichtlich vorbeischießt (375b), versteht doch seine Kunst besser als der andere: also wer absichtlich unrecht tut, ist besser. Daß er diese Beweisführung nicht ernst meint, ersieht man aus einigen anderen seiner Beispiele: absichtliche Lahmheit oder Blödsichtigkeit soll besser sein als unabsichtliche, absichtlich schlechtes Betragen (*ἀσχημοσύνη*) besser als unabsichtliches. Hippias kann das nicht widerlegen, doch lehnt er die Folgerung standhaft ab (375d); er ist weit entfernt von dem unsittlichen Standpunkt eines Kallikles (Gorg. 483d) und will denen, die absichtlich unrecht tun, keinen Vorzug zugestehen. Sokrates läßt nun dem Beweis durch Beispiele einen syllogistischen Beweis folgen: „Die Gerechtigkeit ist eine Kraft der Seele oder ein Wissen oder vielleicht beides; wer Kraft und Wissen hat, kann sowohl das Schöne wie das Häßliche tun (375c); tut er das Häßliche, so tut er es mit Absicht, weil er ja Kraft und Wissen hat; also der Bessere, wenn er unrecht tut, tut es mit Absicht, der Schlechte unabsichtlich, und umgekehrt: wer absichtlich unrecht tut, wenn es einen solchen gibt, ist kein anderer als der Gute". Hippias bleibt dabei, das könne er nicht zugeben. Sokrates schließt das Gespräch mit den bedeutungsvollen Worten: „Auch ich kann es mir selber nicht zugeben; aber es scheint doch logisch richtig zu sein. Ich irre noch mit meinen Gedanken umher; aber zu verwundern ist, daß auch ihr weisen Leute es nicht wisset und andere nicht von dem Umherirren befreien könnt".

Wir haben ein logisch-ethisches Übungsstück vor uns, wie

Digitized by Google

Platon es öfters seinen Schülern vorlegte, um sie zum Selbstdenken zu veranlassen. Die logischen Fehler, die zu einer verkehrten ethischen Ansicht führen, müssen aufgefunden werden. Da ist zunächst jener Trugschluß, daß der Wahrhafte und der Lügner eigentlich derselbe sei (369b). Er ist dadurch entstanden, daß das Urteil der Möglichkeit, der Wissende könne sowohl lügen als die Wahrheit sagen, als Urteil der Wirklichkeit genommen und dann umgekehrt worden ist, das Prädikat zum Subjekt gemacht: der Lügner und der Wahrhafte ist derselbe, nämlich der Wissende. Solche Veränderung verbietet die Aristotelische Logik, die aus Platons Schule stammt. Ebenso ist es mit dem syllogistischen Beweis. Auf die einfachste Form gebracht, würde er nach der ersten Schlußfigur lauten: „Wer Kraft und Wissen hat, kann absichtlich Ungerechtes tun; der Gute hat Kraft und Wissen, also kann er absichtlich Ungerechtes tun". Aber man darf den Schlußsatz nicht umkehren, wie Sokrates tut: Wer absichtlich Ungerechtes tut, ist der Gute. Beachtenswert sind die beiden Wenn, die er einschaltet; sie deuten an, daß er das Eintreten der gedachten Möglichkeit für ausgeschlossen hält. Der Mittelbegriff unserer Schlußfigur, Kraft und Wissen, ist so weit und unbestimmt, daß Entgegengesetztes darunter paßt; die formale Möglichkeit des Unrechttuns muß auch für den Guten zugegeben werden. Aber die Frage ist, ob er wirklich absichtlich unrecht tun wird.

Das zweite Sokratische „Wenn" bestreitet dies, indem es an die anderweitig von Platon in Sokrates' Sinne ausgeführte Lehre erinnert, daß niemand das Schlechte absichtlich tut, sondern jeder nur aus Unwissenheit, indem er das Schlechte und Schädliche für gut hält (Protag. 358c, Men. 77d, vgl. Xen. 3, 9, 4. 4, 6, 6). Dann fiele die ganze Streitfrage weg; höchstens würde es sich um verschiedene Grade der Unwissenheit handeln, da der absichtlich Ungerechte auch unwissend wäre. Aber wir dürfen nicht annehmen, daß Platon von dieser Sokratischen Lehre befriedigt war. In unserm Dialoge stellt er das Problem in scharfer Fassung; denn beim Lügner ist doch die Absicht des Unrechttuns unverkennbar: er redet nicht unwissend, sondern wider besseres Wissen. Die Lösung ist aus dem Gorgias zu entnehmen, wo von der Strafe gehandelt wird. Nach Sokratischer Lehre müßte die Seele des Ungerechten nur vom Irrtum gereinigt werden; Platon aber betont sehr stark, daß sie auch von der Zügellosigkeit der Begierden befreit werden müsse (305b). Ausdrücklich sagt er im Sophistes 228b, c, daß neben der Unwissenheit auch die Unordnung in der Seele, die durch die Begierden entsteht, Ursache der Schlechtigkeit sei, und der bekannte Vergleich der Seele mit einem Gespann im Phädrus besagt deutlich, daß der niedere Trieb im Menschen der leitenden Einsicht Widerstand leistet. Aber die Heilung von dem Übel der Ungerechtigkeit muß auch nach

Digitized by Google

Platons Lehre durch die Einsicht kommen: Wer das rechte sittliche Wissen hat, kann nicht unrecht tun.

Die schon im Laches (195 d) und Charmides (164 b, 174 c) gezeigte Unterscheidung des sittlichen Wissens, was wahrhaft nützlich sei, von dem sachlichen Einzelwissen gibt uns die Widerlegung des von Sokrates in unserm Dialog scheinbar verteidigten Paradoxon an die Hand. Der Lügner hat ein besseres Wissen von der Sache, als wer unabsichtlich die Unwahrheit sagt; aber sein sittliches Wissen ist im Streit mit der Begierde unterlegen. Und allgemein gefaßt: der Ungerechte kann Kraft und Einsicht haben, aber er hat sich für das entschieden, was der Seele schädlich, was als das größte Übel zu betrachten ist (Gorg. 469 b); er kann also nicht für tüchtiger und besser gelten als der, welcher unabsichtlich unrecht tut. Letzterer fehlt nur aus mangelnder Sachkenntnis, die zu erwerben nicht so schwer ist. Ein völliges Fehlen des sittlichen Wissens ist bei keinem Menschen anzunehmen; jede Menschenseele hat, wie im Phädrus 249 b gelehrt wird, vor dem Eintritt ins irdische Leben etwas von der Wahrheit gesehen und die Fähigkeit, allgemeine Begriffe zu bilden, empfangen. Die Ausbildung des sittlichen Wissens ist jedoch nur möglich an Sachkenntnissen und durch praktisches Handeln; das ist im Charmides gezeigt (170 b, c); Selbsterkenntnis ohne sachlichen Inhalt würde leer und nutzlos sein.

---

Von der Dichtererklärung der Sophisten ausgehend, hat das soeben behandelte Gespräch eine ethische Frage erörtert. Umgekehrt verfährt das größere Hippiasgespräch; an das politische Wirken der Sophisten anknüpfend, zeigt es, wie wenig Hippias den Begriff des Schönen kennt. Aber Platon beschränkt diesen Begriff nicht auf die Kunst; er faßt nach griechischer Denkweise „schön und gut" zusammen und überläßt dem Leser, die versuchten Definitionen auf die Einzelgebiete anzuwenden. Auch die Sophisten in ihrer vielseitigen Tätigkeit faßten bei ihren „schönen Bestrebungen" (286 b, vgl. Laches 180 c, 186 d) die mannigfachsten Zwecke ins Auge; sie meinten, jeder wisse, was schön sei.

Nach geraumer Zeit treffen Sokrates und Hippias wieder in Athen zusammen. Hippias ist inzwischen vornehm und einflußreich geworden, hat Gesandtschaftsreisen für seinen Heimatstaat Elis gemacht, aber auch sonst auf Reisen, namentlich nach Sizilien, seine Weisheit verbreitet und mit Vorträgen und Lehrkursen viel Geld verdient. Sokrates beglückwünscht ihn ironisch: das hätten die alten Weisen nicht gekonnt, so zugleich sich selber und dem Staate nützen; die Sophistenkunst habe große Fortschritte gemacht, wie alle Künste, und der beste Beweis für ihre Vortrefflichkeit sei ja das Geldverdienen (283 b). Er fragt dann, ob auch die Spartaner ihm etwas zu verdienen gegeben hätten; das muß

Digitized by Google

Hippias verneinen; denn sie bleiben bei der alten Erziehungsweise, obgleich sie sonst ja wegen ihrer guten Gesetze und Einrichtungen berühmt sind. Auf die weitere Frage, was sie denn gern von ihm gehört hätten, ist er um eine Antwort nicht verlegen; mit der Archäologie, d. h. mit Erzählung von Heldentaten der Vorzeit und Gründung der Staaten, meint er ihnen imponiert zu haben und nicht minder mit einem Vortrag über die „schönen Bestrebungen", die den Jünglingen zu empfehlen seien. Diesen Vortrag will er nun auch in Athen halten und ladet selbstgefällig Sokrates zum Hören ein.

Diese ergötzliche Einleitung zeigt den prahlerischen, nicht ungewandten Sophisten in seinem vollen Glanze; alsbald aber soll sich zeigen, wie er innerlich hohl ist und unfähig, zu denken. Sokrates hat ihn gleich zu Anfang als den „Schönen und Weisen" begrüßt und bittet ihn, nun zu sagen, was das Schöne eigentlich sei. Hippias kann keinen allgemeinen Begriff fassen; er lebt in der Welt der Erscheinungen und bleibt beim einzelnen. Seine erste Antwort ist: „Schön ist eine schöne Jungfrau". Als ihm dann klar gemacht ist, es handle sich um das, wodurch jedes Ding schön werde, nennt er das Gold; endlich nimmt er seine Zuflucht zu dem bekannten Skolion (Gorg. 451 e), welches Gesundheit, Reichtum, Ehre preist, und fügt nach Solonischer Weisheit gutes Alter und ehrenvolle Bestattung hinzu. Sokrates hält ihm fortwährend die Einwände eines Unbekannten entgegen, der ihn selbst neulich in Verlegenheit gebracht habe (286 c), und hat durch diese Einkleidung Gelegenheit, ihm ergötzliche Grobheiten zu sagen: er verdiene Prügel für seine Antworten, er sei so dumm wie ein Mühlstein (292 a, d). Die Verspottung ist übermütig, beinahe wie im Euthydem, aber sie lenkt dann doch wieder ein, und Sokrates weiß den Sophisten bei der nun beginnenden begrifflichen Untersuchung festzuhalten, indem er einen Begriff erörtert, den jener bei Erwähnung des Goldes vorgebracht (290 c), aber nicht verwertet hat: schön ist das Angemessene, *πρέπον*. Daß darunter nicht bloß das äußerlich Zierende zu verstehen sei, hat er schon scherzend angedeutet durch das Beispiel von dem goldenen und dem hölzernen Rührlöffel (290 e); der hölzerne ist brauchbarer, also angemessener. Jetzt aber scheidet er die äußere Zier von der Brauchbarkeit und behauptet, das *πρέπον* bewirke nur, daß etwas schön erscheine, nicht daß es schön sei. Hippias meint, es bewirke beides (294 c); Sokrates entgegnet: dann wäre kein Streit unter den Menschen über das Schöne, namentlich über schöne Einrichtungen und Bestrebungen in den Staaten; was schön sei, werde oft nicht als solches anerkannt, weil das Schönerscheinen nicht notwendig damit verbunden sei. Das *πρέπον* wird also verworfen, und die zweite Definition sagt: Schön ist das Brauchbare (295 c). Hippias stimmt bei, ohne einen Versuch zu machen, den Begriff des Schönen eben auf die

Digitized by Google

Erscheinung zu beschränken. Er versteht das Brauchbare in dem Sinne, daß es Kraft und Macht gewähre, und gibt ihm dieselbe Anwendung wie Polos im Gorgias: Das schönste ist, mächtig im Staate zu sein. Sokrates erwidert, wie dort (468 d), die Macht könne auch zu Schlechtem mißbraucht werden, wenn die Einsicht fehle; was die Mächtigen Schlechtes tun, allerdings wider Willen, könne man nicht schön nennen. Deutlich ist hier mit dem Worte *ἄκοντες* hingewiesen auf die am Schlusse des kleineren Hippiasgesprächs nur angedeutete Sokratische Lehre. Im Gorgias wird genauer erklärt, wie das „wider Willen" zu verstehen sei; hier wendet sich Sokrates alsbald zu der notwendigen Einschränkung seiner Definition: Schön ist das Brauchbare, wenn es Gutes bewirkt, also das Nützliche (296 d).

Diese Definition ist echt Sokratisch; sie steht auch bei Xenophon (4, 6, 9) mit dem Zusatz, daß ein Ding immer zu etwas schön sein müsse; denn etwas absolut Schönes gebe es wohl nicht; gleichwie ebd. 3, 8, 3—5 bestritten wird, daß es etwas an sich Gutes gebe. Wir wissen, daß Platons Ideenlehre über Sokrates hinausgeht; er ist überzeugt, daß es ein Gutes und Schönes an sich gebe. Aber was hat das mit dem Nutzen zu tun? Nach unserer Meinung gehen die Befriedigung des praktischen Bedürfnisses und das Schöne oft weit auseinander. Auch Platon verwirft im folgenden jene Definition, aber nicht aus einem sachlichen Grunde, sondern durch einen logischen Einwand, der uns nicht genügen kann. Das Nützliche bewirkt das Gute; ist nun das Nützliche schön, so würde das Schöne die Ursache des Guten sein; Ursache und Wirkung sind voneinander verschieden, also müßte das Schöne von dem Guten verschieden sein, und das ist doch nicht anzunehmen (297 c). Die den Griechen geläufige Vorstellung, daß schön und gut zusammengehören, wird also benutzt, um das Nützliche zurückzuweisen. Es scheint ein Spiel mit leeren Begriffen zu sein; doch muß man versuchen, ihnen den Inhalt zu geben, den Platon voraussetzt. Nützlich ist, was das Gute bewirkt; was ist nun gut? Es muß der aus dem Tun des Nützlichen hervorgehende Zustand sein, ein Wohlverhalten der Dinge, beim Menschen verbunden mit dem Gefühl der Glückseligkeit (Gorg. 470 e). Dies ist wohlgefällig, also „schön" in weitem Sinne genommen, das Schlechte dagegen häßlich. Aber die Begriffe „gut" und „schön" werden doch nicht völlig identisch sein. Wenn nur das Gute schön sein kann, so muß untersucht werden, wodurch es schön wird; zu diesem Zwecke wird eine dritte Definition aufgestellt: Schön ist, was den Menschen durch Auge und Ohr erfreut (297 e). Das Schöne gehört also, wie auch im Gorgias gesagt ist (474 d), unter den Begriff des Genusses, der *ἡδονή*. Auszuschließen aber sind die Genüsse der niederen Sinne; diese kann man nur angenehm nennen (298 e); sie führen, weil mit Begierde verbunden, zum Häßlichen (Gorg. 493 c, e).

Digitized by Google

Die Untersuchung der neuen Definition beginnt damit, daß der Umfang dessen festgestellt wird, was durch Auge und Ohr erfreut: die Schönheit des Menschen, die Werke der bildenden Künste, die Musik, die Rede (298a); letztere umfaßt auch die Staatseinrichtungen (298d), alles Literarische ist dazu zu rechnen, vgl. Phädr. 277c, d. Das Erfreuende kann jedoch nicht in den Sinnesorganen selber liegen (299c); es muß etwas ihnen beiden Gemeinsames sein. Nun entsteht die Frage, ob es etwas sei, was beiden zusammen zukommt, nicht aber jedem einzeln, oder auch jedem einzeln. Hippias entscheidet sich für das letztere; es sei unmöglich, daß zwei Dinge zusammen eine Eigenschaft haben, die jedes einzelne nicht hat. Darauf erwidert Sokrates scherzend: „Wir sind jeder einer, zusammen aber zwei; nach deiner Ansicht müßte die Zweiheit auch jedem einzeln zukommen". Er läßt aber seinen Widerspruch fallen und erklärt, das Schöne müsse allerdings dem Auge und dem Ohr zusammen und jedem einzeln zukommen (302c). Aber dann muß es eben etwas anderes sein; man kann nicht sagen: Das Schöne ist das, was durch Auge und Ohr erfreut; denn dies kommt nicht jedem einzeln zu (303d). Jene Definition gibt zwar ein Merkmal des Schönen an, aber doch nicht sein Wesen. Die Frage bleibt also noch zu beantworten: Was ist das Gemeinsame, wodurch die Genüsse des Auges und Ohres schön werden, jeder für sich und beide zusammen? Sokrates schlägt vor, zu sagen, sie seien die unschädlichsten und besten Genüsse. Aber, wendet er sogleich ein, dann ist das Schöne der nützliche Genuß, dem schädlichen entgegengesetzt, und wir kämen wieder auf die frühere Definition, die wir verworfen haben; wir müssen eine andere Antwort suchen. Hier, bei dem Höhepunkt der Untersuchung, bricht das Gespräch ab. Hippias wird ungeduldig über dieses Spalten der Begriffe, wobei nichts herauskomme; Sokrates dagegen erklärt, man müsse sich schämen, über schöne Bestrebungen zu reden, wenn man nicht wisse, was schön sei.

Der letzte Vorschlag des Sokrates bringt auch wieder ein Merkmal. Wir können sagen, was im Philebos (51bff.) weiter ausgeführt wird: Der Genuß durch Auge und Ohr ist ein reiner, nicht mit Schmerz verbundener, und darum schön. Aber die Ursache ist noch nicht angegeben; in ihr erst vollendet sich die Erkenntnis (Men. 98a). Da hilft uns nun der Theätet. Aus ihm lernen wir, daß Auge und Ohr keine selbständige Bedeutung haben, sondern Werkzeuge der Seele sind (184d) und daß diese zu allen Sinneswahrnehmungen das Gemeinsame (185b) hinzubringt, was die Bildung der Begriffe ermöglicht. Also das Schöne liegt in der erkennenden Tätigkeit der Seele. Doch auch dies genügt noch nicht, es wäre dann vom Wahren und Guten nicht unterschieden; denn auf diese beiden Begriffe richtet sich zunächst die erkennende Tätigkeit. Es ist eine besondere Eigenschaft des

Digitized by Google

Guten, die man hervorhebt, wenn man etwas Gutes schön nennt; der Gorgias (503e) weist auf sie hin. Es ist das aus der Ordnung hervorgehende Maß, die notwendige Bedingung des Schönen sowohl im Inhalt wie in der Erscheinung. An vielen Stellen bezeichnet Platon das Maß als Wesen des Schönen, die Maßlosigkeit als das Häßliche: Sophistes 228a, Politikos 284b, Symposion 206d, Philebos 64e und sonst; unser Gespräch aber gehört noch zu den vorbereitenden. Die vollkommene Definition würde also lauten: Schön ist das Maßvolle, was durch Auge und Ohr die Seele erfreut.

Man erkennt, wie darin das zu Anfang verworfene Schöne der Erscheinung zu seinem Rechte kommt; das Ebenmaß der Gestalt, die Rundung der Linien, die Harmonie der Farben, der Töne, das alles gehört zum Schönen. Es geht aber aus dem inhaltlich Guten hervor; wir sagen gern: aus dem Zweckmäßigen. Wenn dieses fehlte, wäre es nur schöner Schein. Das Nützliche liegt zu Grunde; der Zweck gibt dem Menschenwerke sein inneres Maß; durch dieses wird das äußere, das die Sinne erfreuende bedingt.

Der Platonische Begriff des Schönen beschränkt sich aber nicht auf die Kunst, sondern umfaßt auch die sittliche Welt, das Handeln der Menschen. Er ist anwendbar ebenso auf das Betragen des einzelnen wie auf die Ordnungen der Gesellschaft und des Staates. Und Platon hat nicht unterlassen anzudeuten, daß auch dieses Gebiet der „schönen Bestrebungen" nicht außerhalb der sinnlichen Wahrnehmung liegt (298d), daß Auge und Ohr auch dieses Schöne uns zuführen. So wird es klar, daß im Phädrus (249d) mit Recht das Schöne als die Vermittelung zwischen der Sinnenwelt und der Ideenwelt genannt wird; es erinnert die Seele an die Urbilder des Guten und Wahren, so daß sie wieder Flügel gewinnen und diesen Urbildern nachstreben kann.

Derselbe Gedanke liegt Schillers eingehenden Betrachtungen über das Schöne zugrunde. Manches ließe sich zur Vergleichung im einzelnen sagen; ich hebe nur einen Unterschied hervor. Nach Platon gehört das Schöne der Ideenwelt an und leuchtet nur in das irdische Leben hinein; Schiller dagegen lehrt in der Schrift über Anmut und Würde: „Die Schönheit ist als Bürgerin zweier Welten anzusehen, deren einer sie durch Geburt, der anderen durch Adoption angehört; sie empfängt ihre Existenz in der sinnlichen Natur und erlangt in der Vernunftwelt das Bürgerrecht".

Platons Schrift, in der Ausführung viel einfacher als Schiller, gibt doch manchen Anlaß zum Nachdenken und enthält die Keime zu Größerem, was in den späteren Schriften hervortritt. Einer davon ist noch besonders zu beachten, der Streit darüber, ob zwei Dinge zusammen eine Eigenschaft haben können, die jedes

Digitized by Google

einzelne nicht hat. Man sieht leicht, daß es mit Zahlbegriffen anders ist als mit Eigenschaften; Sokrates' Einwand gegen Hippias scheint keine Beweiskraft zu haben. Platons Meinung aber ist es allerdings, und man erkennt, daß er recht hat, sobald die Einzeldinge als Teile eines Ganzen gedacht werden können. Ein Haus, ein Buch hat als Ganzes Eigenschaften, die den Teilen nicht zukommen. Dialektisch wird dies im Parmenides erörtert; auf das Schöne angewandt, führt es zu fruchtbaren Betrachtungen. Wie anziehend wäre es, wenn Platon näher dargelegt hätte, wie sehr es in der Kunst auf die Zusammenfügung der Teile, auf die Komposition ankommt, wodurch auch das an sich Häßliche in die schöne Gesamtwirkung aufgenommen wird. Aber er begnügt sich mit der logischen Andeutung, und so bleibt das von ihm hervorgehobene Gemeinsame (300a) etwas Geheimnisvolles.

Lübeck. Max Hoffmann.

Digitized by Google

# ZWEITE ABTEILUNG.

## LITERARISCHE BERICHTE.

R. Jonas, Die Philosophie in der höheren Schule. Berlin 1903, Weidmannsche Buchhandlung. 29 S. 8. geh. 0,60 *M*.

Die zur Verhandlung in der 14. Versammlung der Direktoren der höheren Lehranstalten in der Provinz Pommern gestellte Frage: „Wie können die höheren Lehranstalten ihrer Aufgabe, in die Philosophie einzuführen, gerecht werden?" hat die Veranlassung zu der oben bezeichneten kleinen Schrift gegeben, die also wesentlich nur ein erweiterter Bericht des damaligen Referenten sein soll. Der Verf. weist darauf hin, wie zeitgemäß diese neuesten Bestrebungen, die Schüler der höheren Lehranstalten in die Philosophie einzuführen, erscheinen müssen, da „heutzutage überall Verflachung droht" und diese Vertiefung des Unterrichts entschieden gutzuheißen sei. Die in den Lehrplänen von 1901 geforderte „Einführung in die Philosophie" sei nun sowohl eine direkte wie eine indirekte. An der letzteren sind fast alle Unterrichtsgegenstände beteiligt, insofern, als sie mehr oder minder „philosophische Anregung" geben. So sind die einen vor allem dazu berufen, als ein Übungsfeld in praktischer Logik zu erscheinen, wie die Mathematik, der grammatische Betrieb der alten Sprachen und die Unterweisung im Entwurf von Gedankenordnungen über die Themata deutscher Aufsätze; andere bauen sich wieder auf den Grundbegriffen psychologischer Zergliederung, Gefühl, Verstand, Wille, auf, wie die Religion, oder haben insbesondere einzelne Gebiete der philosophischen Wissenschaft zum Gegenstand ihrer Erörterungen, wie die Ethik und die Ästhetik in der Durchnahme hervorragender Erzeugnisse der deutschen Literatur, namentlich der Schillerschen Gedankenlyrik; endlich kann eine ganze Zahl der Lehrstunden in der Art verwertet werden, daß sie stofflich und über größere Partieen aus der Geschichte der Philosophie aufklären, wie der alt- und neusprachliche Unterricht und die Hinweise der Geschichte. Sehr wohltuend berührt es in der Broschüre, daß der Verf. wiederholt gegen alle Verstiegenheit in den Ansprüchen seine warnende



Digitized by Google

Stimme erhebt, indem er rät, auf die Einführung in ein philosophisches System, selbst das Kants, Verzicht zu leisten, schon aus Rücksicht auf die Fassungskraft der Schüler. „Das Maß des Erreichbaren muß man sich nicht zu groß vorstellen". Auch in der Vorführung der Geschichte der Philosophie, die sogar nach einzelnen Vorschlägen an die Stelle des Religionsunterrichts in I treten soll, will der Verf. weise Beschränkung eintreten lassen, und er begnügt sich, wenn „etwas Kenntnis" aus ihr vermittelt wird.

Den größten Nachdruck legt der Verf. auf die zweckmäßig angegliederte Unterweisung in der philosophischen Propädeutik, die er für Logik und Psychologie in je 8—10 Stunden dem deutschen Unterricht zuweisen will. Ref. muß bezeugen, daß ihm aus eigener Erfahrung in den Jahren vor 1891, wo der Unterricht in der philosophischen Propädeutik ausdrücklich vorgeschrieben war, gerade diese knappe Vorführung des Wissenswertesten aus der Logik und Psychologie in Unter- und Oberprima viel Freude gemacht hat, und nicht zum wenigsten darum, weil er sah, daß die Schüler diesem Lehrgebiet ein lebhaftes Interesse entgegenbrachten. Mit dem Verf. stimmt Ref. auch darin überein, daß erst durch „vielseitiges Beispielmaterial" der Unterricht in der philosophischen Propädeutik recht fruchtbringend und anregend gemacht wird. „Die Beispiele aus der Logik sind aus der Erfahrung des Schülers zu entnehmen", und „die Psychologie darf nur empirisch betrieben werden, so daß an dem Schüler bekannte psychische Vorgänge angeknüpft wird". — Diese Worte des Verf. sind gewiß beachtenswerte pädagogische Fingerzeige. — Schließlich hält es Ref. mit dem Verf. für durchaus rätlich, wenn dem Schüler für die Wiederholungen ein kleiner gedruckter Leitfaden in die Hand gegeben wird, und er empfiehlt für diesen Zweck das vortreffliche Büchlein desselben Verfassers: Grundzüge der philosophischen Propädeutik.

Cöslin. R. Hanncke.

---

O. Hellinghaus, Deutsche Poesie von den Romantikern bis auf die Gegenwart. Für Schule und Haus ausgewählt und mit kurzen Lebensbeschreibungen der Dichter sowie zahlreichen Erläuterungen versehen. Dritte Auflage. Freiburg i. B. 1903, Herder. XVI u. 706 S. gr. 8. geb. 6 *M*.

Die in weiten Kreisen wohlbekannte Gedichtsammlung hat in der neuen Auflage äußerlich und innerlich sehr an Wert und Brauchbarkeit gewonnen. Während in der früheren Ausgabe 71 Dichter mit 678 Gedichten vertreten waren, bringt die neue 89 Dichter mit 991 Gedichten. Die neu aufgenommenen Dichter sind Karl Beck, Franz Grillparzer, Friedrich von Sallet, Adolf Stöber, Wilhelm Wackernagel, Gottfried Keller, Felix Dahn, Theodor Storm, Joseph Wormstall, Martin Greif, Ferdinande von Brackel,

Digitized by Google

M. Herbert, Antonie Jüngst, Wilhelm Kreiten, Leo Tepe, Konrad Ferdinand Meyer, Rudolf Baumbach, Heinrich Leuthold, Ferdinand Avenarius, Theodor Fontane, Ernst von Wildenbruch, Detlev von Liliencron, Gustav Falke und Theodor Herold. Daß diesen vielen neu aufgenommenen Dichtern einige andere weichen mußten, wie Joseph von Collin, Gustav Pfizer, Emanuel Fröhlich, Leopold Schefer, Julius Hammer und Franz Dingelstedt, ist ein Verlust, der bei der großen Fülle des Gebotenen nicht allzusehr zu beklagen ist. Nur das Fehlen der Dialektdichter wird mancher bedauern. Hinzugekommen sind ferner als Anhang kurze Lebensbeschreibungen der Dichter sowie zahlreiche kurze Erläuterungen, für die man dem Herausgeber nur dankbar sein kann. Die Auswahl der Gedichte zeugt von feinem Verständnis und ist außer von der Rücksicht auf den inneren Wert von dem Bestreben geleitet, die einzelnen Dichter nach ihrer Eigenheit zu charakterisieren. Die in einem prächtigen, geschmackvollen Gewande vorliegende Sammlung verdient aufs wärmste empfohlen zu werden, besonders auch als Hilfsmittel für den deutschen Unterricht auf den oberen Klassen, für die ja die preußischen Lehrpläne eine geeignete Zusammenstellung und Ergänzung der im Lesebuch der unteren und mittleren Klassen dargebotenen Proben neuerer Dichter ausdrücklich vorschreiben.

Rheine. Anton Führer.

---

1) **Sigismund Friedmann, Das deutsche Drama des neunzehnten Jahrhunderts in seinen Hauptvertretern. Zweiter Band. Leipzig 1903, H. Seemann Nachf. 468 S. gr. 8. 4 *M*.**

Wie im ersten Bande, so sind auch in diesem einzelne Essays, in 10 Abteilungen, monographisch aneinander gereiht; der erste ist Halm, der letzte Hauptmann gewidmet. Am ausführlichsten werden neben Hauptmann Anzengruber und Wildenbruch behandelt; außer diesen finden wir noch Raimund, Gutzkow, Laube, Freytag, Wilbrandt, Sudermann; andere wie Nestroy, Brachvogel, Gottschall, Bauernfeld, Benedix, Fitger erscheinen anhangsweise als Beigaben der größeren Essays. Auch dieser Band bietet zunächst so manches des Trefflichen: an die Spitze möchten wir die Charakteristiken Raimunds, Freytags und Anzengrubers stellen, und es ist besonders hervorzuheben, daß der Verf. warme Worte der Anerkennung für Freytags Fabier gefunden hat. Auf der anderen Seite freilich findet sich dessen, was Bedenken erregt und zum Widerspruch auffordert, hier mehr noch als im ersten Bande. Von „Entwicklungsgeschichtlichen", wie es im ersten Bande angekündigt, aber nicht gegeben war, findet sich auch hier keine Spur; das Buch könnte ebensogut mit jedem beliebigen Essay beginnen wie schließen, und wenn auch der erste Dramatiker, Halm, am tiefsten und die beiden letzten, Sudermann und Hauptmann, am höchsten gestellt werden, so ist doch nicht aufgezeigt, wie



Digitized by Google

sich dieser Wandel vollzogen hat und zu erklären ist. Alles, was wir in dieser Beziehung und auch sonst bei Beurteilung der einzelnen Essays vorzubringen haben, dürfte in erster Linie darauf zurückzuführen sein, daß dem Verf. diejenige philosophische Bildung abgeht, ohne die uns einmal unser geistiges Leben, insonderheit das des 19. Jahrhunderts, ein mit sieben Siegeln verschlossenes Buch bleibt. Über Hegel ist schon Unglaubliches genug von den verschiedensten Seiten her produziert worden; zum Allerunglaublichsten gehört aber der folgende Satz unseres Autors: „Die aus Gegensätzen gebildete Form des Hegelschen Geistes, infolgedessen er von einem Gegenstande redete und sofort dem Gegensatze nachlief, um jenen dadurch zu beleuchten, ging in die Literatur über, und die Form der Antithese, die der Heineschen Poesie jenen eigentümlichen Charakter und jenes merkwürdige Aussehen gab, darf vielleicht als ein Abfluß jener Philosophie in die Dichtung bezeichnet werden"; ebenhierher ist die Behauptung zu rechnen, in der dramatischen Poesie der klassischen Periode habe man vor allem die tragische Schönheit der menschlichen Konflikte gesucht und sich nicht darum gekümmert, das Drama der Verfechtung oder Verteidigung von Ideen dienstbar zu machen. Anderes, wie die Bemerkung über den Weltschmerz des jungen Deutschlands, wie die Versicherung, Heine dürfe als isolierte Genialität dieser Schule nicht beigezählt werden, zeigt, daß dem Verf. auch nicht das über seine eigentliche Aufgabe hinausgehende, aber zu ihrer Lösung unbedingt erforderliche literarhistorische Wissen zur Verfügung steht; zum Beweis greife ich die Versicherung noch heraus, Gutzkows Wally sei in einen Sumpf von Unsittlichkeit getaucht und seine beiden großen Romane seien nach dem Muster von Eugen Sue verfaßt. Originell endlich ist die Behauptung, neben Monaldeschi, Cagliostro, Casanova, Mazarin sei auch der Graf von Montecristo ein Vertreter des südlichen Abenteurerwesens.

Der Stil ist nicht einwandfrei; geradezu nervös machen könnte auch den Robustesten u. a. der „Jene"-Bazillus.

2) Gustav Freytag, Vermischte Aufsätze aus den Jahren 1848 bis 1894. Herausgegeben von Ernst Elster. Zweiter Band. Leipzig 1903, S. Hirzel. XIII u. 456 S. gr. 8. 6 *M*.

Der Band vereinigt die wichtigsten historischen und kulturhistorischen Aufsätze und schließt mit den von zwei Beilagen begleiteten Aufzeichnungen „Der Kronprinz und die deutsche Kaiserkrone". Nicht mit Unrecht werden die historischen Aufsätze durch „Nicolaus von der Flüe" und „Die Tragödie von Thorn im Jahre 1724" eingeleitet; denn sie sind die besten dieser Abteilung. Die im ersten aufgeworfene Frage, wie es möglich war, daß ein wackerer, ehrlicher Mann zugleich ein konsequenter Betrüger war — angeblich nahm Nicolaus 20 Jahre hindurch weder Speise noch Trank zu sich —, beantwortet F. damit, daß er in

Digitized by Google

dem Betruge eine Anklage gegen die unsittliche Werkheiligkeit der mittelalterlichen Kirche sah. Und so gestaltet sich auch die Thorner Tragödie zu einer furchtbaren Anklage.

Lediglich die Jesuiten, erklärt F., haben Polen, den Staat eines Volks von edlen Anlagen, zu dem nichtsnutzigsten, feilsten und verächtlichsten Staat der Christenheit gemacht. Von den übrigen Aufsätzen dieser ersten Abteilung seien die über Mommsen, Dahlmann, Treitschke und Sybel sowie die scharfe Kritik von Napoleons Geschichte Cäsars hervorgehoben; die Schlacht zur Zeit Friedrichs des Großen und jetzt zeigt die Gabe des Verf., sich auch in Stoffe, die ihm ferner liegen, hineinzuleben und klar und fesselnd darüber zu berichten. Der zweite Teil, die kulturgeschichtlichen Arbeiten, sind treffliche Ergänzungen zu den Bildern aus der deutschen Vergangenheit; sei es, daß F. über die Glasmalerei oder „Ein Stück alte Leinwand" berichtet, sei es, daß er Gestalten wie Götz von Berlichingen oder die Verwandten Huttens vor uns wiedererstehen läßt: immer weiß er, um mit dem Herausgeber zu sprechen, Sitten, Einrichtungen und Zustände mit dem behenden Verständnis des weitblickenden Mannes zu würdigen. Die drei Schlesien gewidmeten Abhandlungen stammen zwar aus dem Jahre 1849, sie sind aber noch heut von Bedeutung, nicht nur als Ergänzung zu Soll und Haben, sondern auch an sich; denn mit der Charakteristik des Landes und seiner Bewohner vereint sich die der sozialen Verhältnisse: das Elend der Weber tritt uns ebenso greifbar vor die Augen wie der polnische Schacherjude.

Was den Herausgeber bestimmt hat zu erklären, Freytags Aufsätze besäßen als historische Leistungen keinen dauernden Wert, ist Ref. zu ergründen nicht imstande; keinesfalls dürfte dies vom wichtigsten der Sammlung „Der Kronprinz und die deutsche Kaiserkrone" behauptet werden.

Mit rühmlichem Freimut erhebt sich der Verf. gegen Institutionen wie den Johanniterorden; die Gegenwart zeigt, daß er auch da nicht zu schwarz sah, als er von den Gefahren sprach, welche die Annahme der Kaiserkrone nur allzuleicht ihrem Träger bereiten könne; das Bedeutendste sind natürlich die freimütigen Urteile über den Kronprinzen selbst, ich weise nur auf das Verhältnis zur Gattin und zur Umgebung hin, sodann auf die Auffassung seiner Würde und die Bedeutung als Feldherr. Zuletzt mögen noch als besondere Ruhmestitel Freytags die Urteile über Ranke hervorgehoben werden. Nur allzuoft, erklärt er, gerät Ranke in Gefahr, aus überverfeinerter Humanität gewissenlos zu werden; er spricht von einer kalten Glätte, welche den Leser empören kann, wenn eine kunstvolle Phrase da eintritt, wo wir den warmen Ausdruck von Liebe und Haß erwarten; wenn er endlich zuerst rühmend hervorhebt, was Sybel mit Ranke gemeinsam hat, dann aber fortfährt: „Eigen aber ist ihm bei aller Ruhe

Digitized by Google

und vornehmer Haltung eine große ethische Kraft, rücksichtslose Wahrheitsliebe und hohe Energie des Patriotismus, eine tiefe Verachtung der Phrase und glänzender Sophismen", so wird damit keineswegs Sybel allein charakterisiert. Das am Schluß beigegebene Verzeichnis der in den Grenzboten und im neuen Reich veröffentlichten Aufsätze ist dankenswert; es zeigt, wie vieles nicht wiederabgedruckt ist, und wir bedauern nicht wenigen gegenüber, daß nicht auch dieses weiteren Kreisen zugänglich gemacht ist.

Berlin. Paul Nerrlich.

---

Julius Bräuninger, Übungs- und Prüfungsaufgaben zur deutschen Sprachlehre. Zweite Auflage. München 1904, Schulbücher-Verlag von R. Oldenbourg. 68 S. kl. 8.

Das kleine Buch ist seit zehn Jahren in Gebrauch. Es will keine deutsche Grammatik sein, sondern lediglich bei grammatischen Übungen benutzt werden. Die Behauptung, daß auch jetzt noch an wirklich brauchbaren Büchern der Art ein Mangel sei, scheint mir freilich einiger Einschränkung zu bedürfen. Ich selbst bin wiederholt in der Lage gewesen, auf solche Bücher in dieser Zeitschrift hinzuweisen. Sind in ihnen Satzlehre und Übungsstoff in einem Bande vereinigt, so wird das manchem sicherlich als ein Vorteil gelten. Das Bräuningersche Büchlein ist als Ergänzung zu bereits eingeführten deutschen Sprachbüchern gedacht. Daß ein Schüler, der nach ihm arbeitet, seine Muttersprache in den für ihn wesentlichen Punkten kennen lernt, bezweifele ich nicht. Das geschickt angelegte kleine Buch gibt ihm Gelegenheit, sich auf dem Gebiete der Deklination, der Konjugation, der Präpositionen, der Satzlehre tüchtig zu tummeln.

Einige Einzelheiten sind mir aufgefallen. Die im praktischen Leben z. B. vorkommenden Ausdrücke: Höhergebot und Höchstbetrag berechtigen noch nicht dazu, Wörter wie „Höherstufe" und „Höchststufe" (S. 14 Nr. VII), zumal in einem Schulbuche, zuzulassen. Die Anweisung (S. 19, C), statt des umschriebenen sei der einfache Konjunktiv zu gebrauchen, ist mit Rücksicht auf den Satz: „Wenn du doch nicht so rennen würdest!" jedenfalls doch (und hoffentlich) in anderem Sinne zu nehmen als in Bezug auf die Folgerung: „Dann würde dir der Schweiß nicht von der Stirne rinnen" — Heintze, Gut Deutsch S. 115 ff., bes. S. 119 und Sprachhort S. 63 ff. und 672. Unser Übungsheft sollte sich hier deutlicher aussprechen. Die ja wohl nach alten Mustern hergestellten und neben die Versregeln eingerückten kleinen Gedichte zur Einübung der Präpositionen (S. 22 f.) haben meines Erachtens einen gar zu geringen poetischen Wert, um nicht lieber ausgemerzt zu werden. Ich fürchte, der Schüler lernt dadurch, daß er sie auswendig weiß, die Präpositionen nicht so sicher konstruieren, wie durch das Übungsstück S. 24 ff. selbst. Wenn unweit, statt, während, wegen „nur ungern" mit dem

Digitized by Google

Dativ stehen, so lasse man in einem Übungsbuche für Schüler diese Verbindung doch lieber ganz fallen! Soll S. 32 Anm. 1 nach „Leopolds von Buch Untersuchungen" der Schüler auch die Gedichte Friedrichs von Schiller und Wolfgangs von Goethe ins Auge fassen? S. Wetzel, Leitfaden der deutschen Sprache [54] § 33, 6. Mit Heintze, G. D. S. 23 u. Spr. S. 284 zwar die Dichtungen Heinrichs von Kleist, aber Heinrich von Kleists Dichtungen lesen zu lassen, ist doch sonderbar. Entscheidend ist vielmehr die Frage, ob der hinter „von" stehende Name (noch) als Besitz- oder Ortsangabe empfunden wird oder nicht. — Die „Satzformelzeichen" im Anhange sind eigenartig gewählt: der Verfasser hat offenbar gute Erfahrungen mit ihnen gemacht.

Pankow b. Berlin. Paul Wetzel.

---

C. Bardt, Römische Komödien in deutscher Übersetzung. Berlin 1903, Weidmannsche Buchhandlung. XXXII u. 240 S. 8. geb. 5 *M*.

Bardt hat sich bereits in den Episteln des Horaz als Meister in der Übersetzungskunst gezeigt, der eigene Wege geht: nicht wortgetreu, aber gedankentreu, nicht in den fremden Maßen der Urschrift, aber in echten deutschen Versen und Reimen, nicht bloß in reindeutscher Sprache, wie frühere Übersetzungen von sich rühmten, sondern auch moderndeutsch, in der Sprache des wirklichen modernen Lebens, so wandte sich seine Horazübersetzung an das gebildete deutsche Volk, mehr eine Umdichtung als eine Übersetzung der antiken Vorlage, die sich die hohe Aufgabe stellte, auf die Deutschen des 19. Jahrhunderts so zu wirken wie einst Horaz auf die Römer zur Zeit von Christi Geburt.

Diese Aufgabe, für die Sermonen des Horaz lösbar und nach meinem Gefühl von B. glücklich gelöst, ließ sich in den römischen Lustspielen nicht ganz lösen. Die Komödien des Plautus und Terenz wirkten auf ihr Publikum nicht bloß durch Form und Inhalt, sondern auch durch Musik; vgl. Cicero Or. 183 f.: *a modis quibusdam cantu remoto soluta esse videtur oratio maximeque id in optimo quoque eorum poëtarum, qui λυρικοὶ a Graecis nominantur, quos cum cantu spoliaveris, nuda paene remanet oratio; quorum similia sunt quaedam etiam apud nostros, velut illa in Thyeste: ‚quemnam te esse dicam? qui tarda in senecta'* (bacch. tetram.) *et quae sequuntur, quae nisi cum tibicen accessit, orationis sunt solutae simillima.* Eine Übertragung der antiken Komödie kann also nur den Eindruck erstreben, den etwa ein moderner Operntext, dessen Musik man nicht kennt, beim Lesen macht: Prosa und Dichtung, Arie, Duett, Rezitativ im bunten Wechsel üben ja auch an sich, ohne Musik, eine künstlerische Wirkung aus. Dies durch treue Wiedergabe der Plautinischen und Terenzianischen Metra erreichen zu wollen ist unmöglich, wie die Ver-

Digitized by Google

suche eines Rapp und Donner gezeigt haben; das ist keine Poesie, das ist stelzende Prosa. B. hat daher die antike Polyrhythmie ganz aufgegeben und den aus den altdeutschen Reimpaaren hervorgegangenen Knüttelvers für cantica und diverbia gleichmäßig verwendet.

„Und sollen uns patriotisch fügen,
An Knüttelversen uns zu begnügen"
(Goethe, Trochäenfreie Hexameter)

ist Motto seiner Übersetzung. In diesem Verse hat schon Hans Sachs des Plautus Menaechmi verdeutscht und alle seine dramatischen „Spriche, Tragedien, Komedien und Fastnachtspile" geschrieben, oft begegnet man ihm auch in den Rezitativen der Opern- und Operettentexte, er hat sich also bewährt. Und B. handhabt ihn mit solcher Meisterschaft im Rhythmus und solchem Wohllaut im Reim, daß das Ohr nirgends Unbehagen oder Überdruß empfindet.

Freilich den Zustand höchster seelischer Erregung auszudrücken ist der Knüttelvers bei aller Vielgestaltigkeit seines Wesens nicht geeignet; sein Ethos bleibt Behaglichkeit und Gemütlichkeit. Er paßt gut für den humorvollen, an volkstümlicher Weisheit reichen, ruhigen Dialog; die wilden Melodien der Leidenschaft, der Liebe, des Hasses und Zorns, der Verzweiflung und Verzückung, die Erregung und Angst abgehetzter Sklaven u. a. m. vermag er dem Leser nicht zum Bewußtsein zu bringen. Man vgl. z. B. Terenz Andria II, 2, wo Davos außer Atem mit einer freudigen Nachricht auf die Bühne stürzt, während Charinus und Pamphilus mit Spannung oder Niedergeschlagenheit ihn aus der Nähe belauschen:

Da. *Di boni, boni quid porto! sed ubi inveniam Pamphilum,*
*Ut metum, in quo nunc est, adimam atque expleam animum gaudio?*
Ch. *Laetus est nescio quid.* Pa. *Nihil est, nondum haec rescivit mala.*
Da. *Quem ego nunc credo, si iam audierit sibi paratas nuptias,*
Ch. *Audin tu illum?* Da. *toto me oppido exanimatum quaerere.*

mit der Übersetzung:

Da. Solch eine Nachricht bringt man gern;
Aber wo find' ich meinen Herrn?
Daß ich die Unruh' ihm nehme, die schlimme,
Und sein Herz zur Freude stimme.
Ch. Sieh nur, er lacht übers ganze Gesicht!
Pa. Es ist nichts, er weiß das Neuste noch nicht.
Da. Er wird, denk' ich, wenn er vernommen,
Daß es zur Hochzeit doch soll kommen. . . . . .
Ch. Hörst du? Da. . . . mich suchen in allen Gassen.

Jeder Kenner wird hier den Unterschied zwischen Original und Nachbildung empfinden. Das Pathos des freudig erregten Sklaven

Digitized by Google

ist bedeutend herabgestimmt, nicht bloß durch den etwas ruhigeren Ton, sondern auch durch das Versmaß. Und dabei hat B. sich sichtlich bemüht, durch Häufung der zweisilbigen Senkungen einen bewegteren Rhythmus zu schaffen. Wenn es ihm nicht gelungen ist, liegt das am Verse selbst, der ein größeres Maß von Leidenschaftlichkeit nicht zu fassen scheint. Wie viel lebendiger fühlt man dagegen die Angst Marzellinens in Fidelio I 13 bei folgenden Versen:

M. Ach, Vater, eilt!
R. Was hast du denn?
M. Nicht länger weilt!
R. Was ist geschehn?
M. Voll Zorn folgt mir
Pizarro nach.
Er drohet dir.
R. Gemach! gemach!

Dessen ist B. sich übrigens selbst bewußt, daß er mit dem Verzicht auf Rhythmenwechsel auch einen nicht unwesentlichen Bestandteil der Schönheit seines Originals aufgegeben hat; denn er verweist jeden, der die Kunstform dieser Lustspiele genießen will, durchaus und grundsätzlich an das Original.

Der größte Vorzug von B.s Übersetzung ist die schöne Sprache, die gefällig und natürlich ohne jede Steifheit in die poetische Form gegossen ist. Wer einen Dichter gut übersetzen will, muß selbst Geist und Gestaltungstalent eines Dichters besitzen; er darf sich nicht damit begnügen, die fremden Gedanken in der Muttersprache getreu und verständlich wiederzugeben, er muß sie umdenken und oft umprägen. „Die wahre Übersetzung ist Metempsychose", sagt v. Wilamowitz. Ein Witz, ein geistvolles Wort, ein Sprichwort läßt sich viel leichter nachempfinden als wiedergeben; übersetzen läßt es sich oft überhaupt nicht, jeder Versuch zerstört einem den Duft der Blüte, erscheint nüchtern und geschmacklos gegen die originale Form. Ähnlich steht es mit den Bildern und Gleichnissen; jede Kultur hat ihre eigene Bildsprache, die auch übersetzt werden muß, wollen wir uns nicht trotz der Muttersprache in fremder Welt unter fremden Menschen fühlen. Diese Aufgabe hat B. in den vier Lustspielen, die er uns bietet — von Plautus den Trinummus und die Menaechmi, von Terenz die Andria und die Adelphi —, meisterhaft gelöst. Der sentenzenreiche Dialog der neuen griechischen Komödie mit seiner abgeklärten Lebensklugheit, der einst die Römer zur Zeit des Scipio und Laelius fesselte und der auch uns heute noch an den Stücken trotz der Dürftigkeit ihres Stoffes Gefallen finden läßt, ist mit einer Vorsicht, einem Takt modernisiert, daß ich in der Andria und den Adelphi öfter den Eindruck hatte, der alte Menander, welcher dem Caesar im lateinischen Gewande des Terenz doch reichlich verwässert (dimidiatus) schien, hat im deutschen Gewande gewonnen, ist feiner, geschmackvoller geworden. Anstatt dies durch viele Stellen zu belegen, verweise ich die Leser lieber auf B.s Buch selbst und begnüge mich hier mit einer charakteristischen Probe aus den Adelphi 744 ff.:

Digitized by Google

De. *Quid igitur facies?* Mi. *Domi erit.* De. *Pro divom fidem,*
*Meretrix et mater familias una in domo?*
Mi. *Cur non?* De. *Sanum te credis esse?* Mi. *Equidem arbitror.*
De. *Ita me di ament, ut video tuam ego ineptiam,*
*Facturum credo, ut habeas quicum cantites.*
Mi. *Cur non?* De. *Et nova nupta eadem haec discet.* Mi. *Scilicet.*
De. *Tu inter eas restim ductans saltabis.* Mi. *Probe.*
De. *Probe?* Mi. *Et tu nobiscum una, si opus sit.*

De. Und was soll werden? Mi. Sie bleibt zu Hause.
De. Dirne und Gattin in einer Klause?
Mi. Warum nicht? De. Bruder, wo steht dein Sinn?
Mi. Mir scheint, daß ich leidlich vernünftig bin.
De. Du wirst noch mit deinen alten Beinen
dich zum Pas de deux mit der Dirne vereinen.
Mi. Warum nicht? De. Und des einen Buhle
Nimmt des andern Frau in die Schule.
Mi. Sehr möglich. De. Ihr tanzet den Ringelreigen!
Mi. Recht schön. De. Recht schön? Das wird sich zeigen!
Mi. Und fehlt uns einmal der vierte Mann,
Muß Bruder Demea auch heran.

Auf Besprechung einzelner Stellen, an denen ich B.s Auffassung des Textes nicht teile, gehe ich hier nicht ein. Ich will mir selbst den Eindruck, den ich beim Lesen und Vorlesen dieser Lustspiele gehabt habe, durch kleinliche Krittelei an unwichtigen Einzelheiten nicht verkümmern. Auch will ja die Übersetzung kein Hilfsmittel sein, Schülern oder Studenten zum Verständnis des lateinischen Plautus oder Terenz zu verhelfen. Sie will allein für sich genossen und gewürdigt sein. Ich kann den Versuch allen, Philologen und Nichtphilologen, empfehlen. Erwähnt sei nur noch, daß die Menaechmi in B.s Übersetzung zu Halle a. S. auf der letzten Philologenversammlung bei allen Zuhörern, Herren wie Damen, einen durchschlagenden Erfolg erzielten.

Sorau N.-L. F. Schlee.

---

F. Schmidt, Lehrbuch der lateinischen Sprache für vorgerücktere Schüler. Wiesbaden 1903, O. Nemnich. 1 u. 123 S. 8. geb. 1,60 *M*.

Der durch sein französisches und englisches Lehrbuch rühmlichst bekannte Verfasser hat sich mit dem vorliegenden Buche auf ein Gebiet begeben, zu dem sich ihm vermutlich durch die Erteilung des fakultativen Lateinunterrichts der Zugang geöffnet hat. Denn wiewohl Ferdinand Schmidt neben den neuen Sprachen auch die alten studiert und er sich trotz seiner Vertiefung in die Methodik des neusprachlichen Unterrichts ein empfängliches Herz für die alten Klassiker bewahrt hat, so kann ihm in seiner langjährigen Stellung als Oberrealschuldirektor die Anregung zur Ausarbeitung seines lateinischen Lehrbuches doch wohl nur

Digitized by Google

von den im fakultativen Lateinunterricht der Oberrealschule gewonnenen Erfahrungen gekommen sein. Wie in dem Vorwort zwischen den Zeilen zu lesen ist, hat bei der Abfassung die Erwägung mitgewirkt, daß der Begriff der allgemeinen Bildung notwendig einige Kenntnis des Lateinischen einschließt, die den „Gebildeten" befähigt, die in Fremdwörtern, Inschriften und Zitaten uns so häufig entgegentretende alte Kultursprache selbst zu deuten. Der Umstand übrigens, daß es gerade ein Vertreter der Oberrealschule ist, der zu solcher Erkenntnis gelangt, ist bei der erst kürzlich erreichten Gleichberechtigung und Gleichwertung unserer drei höheren Schulen nicht ohne Bedeutung.

So soll denn dem kurzen Vorwort zufolge das im allgemeinen für „vorgerücktere" Schüler bestimmte Buch zunächst eine „für das Leben ausreichende Kenntnis der lateinischen Sprache vermitteln, zugleich aber soll auch" — dies ist besonders bemerkenswert — „die so gewonnene Kenntnis als Grundlage für die geeignet sein, die weiterbauen wollen". Und schließlich soll das Buch auch dem Selbstunterricht dienen. Das sind drei nur allzu verschiedene Zwecke, als daß sie sich, sollte man meinen, an der Hand eines Buches erfüllen ließen.

Der im Titel gebrauchte Ausdruck „vorgerücktere Schüler" ist etwas unbestimmt gehalten, und wiewohl Verfasser weder im Titel noch im Vorwort Reformschulen erwähnt, könnte man meinen, daß er diese Schulgattung besonders im Auge habe, wenn er oben von „weiterbauen" spricht. Eine genauere Prüfung des Buches verbietet jedoch eine derartige Auffassung. F. Schmidt will — abgesehen vom Selbstunterricht — sein Werkchen offenbar auf die oberen Klassen der Oberrealschule beschränkt wissen. Das beweist die in den „Bemerkungen" des Buches vielfach vorausgesetzte Kenntnis der englischen Sprache, die ebendaselbst eröffneten Ausblicke auf Goethes Faust, auf Shakespeare und berühmte Komponisten; und vor allem beweist es die Methode des Buches, von der weiter unten die Rede sein wird.

Das vorliegende Buch hat vor vielen anderen den Vorzug, daß es Übungsbuch, Grammatik, Lesebuch und Wortkunde alles in einem bescheidenen Bändchen vereinigt, an dessen äußerer wie innerer Ausstattung nichts zu tadeln ist. Inhaltlich zerfällt es 1) in 12 Übungsstücke. Wörterverzeichnisse und Bemerkungen folgen wahrscheinlich mit Rücksicht auf die größere Bequemlichkeit beim Selbstunterricht unmittelbar hinter jedem Übungsstücke, ein Brauch, der aus pädagogischen Bedenken schon seit langer Zeit aus den Lehrbüchern verschwunden ist. — 2) in eine kurze Formenlehre (Seite 25—59). — 3) in fünf Anhänge, a) einiges über den lateinischen Versbau nebst 30 Beispielen von Versen, denen die Übersetzung beigefügt ist. b) der römische Kalender. c) vier Hymnen (ave, maris stella;

Digitized by Google

dies irae, dies illa; stabat mater dolorosa; te Deum laudamus), die aus A. Schulte, Die Hymnen des Breviers etc. entnommen sind. d) 173 lateinische Zitate (die große Zahl ist bezeichnend für den Hauptzweck des Buches). e) lateinische Inschriften und Formeln. Die Hymnen, Zitate und Inschriften sind wie die Verse von einer Übersetzung begleitet. 4) Lesestücke nebst je einem Wörterverzeichnis und Bemerkungen. Dem ersten Abschnitte (de Romulo et Numa Pompilio) ist wieder die deutsche Übersetzung beigefügt. Über Hannibal handelt das zweite nach Nepos bearbeitete Lesestück; das dritte besteht aus den 12 ersten Kapiteln des ersten Buches des Gallischen Krieges.

Die dargebotene Inhaltsübersicht wird genügen, um den eigenartigen Charakter des vorliegenden Buches erkennen zu lassen. Eine nähere Betrachtung der Übungsstücke wird den gewonnenen Eindruck verstärken. Während keins der mir bekannten lateinischen Lehrbücher der Einzelsätze völlig entbehrt, bietet das Schmidtsche Buch nur zusammenhängende Stücke; ja alle 12 Übungsstücke bilden inhaltlich eigentlich ein Ganzes, insofern als sie — von gelegentlichen kurzen Abschweifungen abgesehen — die Geographie des alten Italiens und seiner Nachbarländer zum Gegenstande haben. Übungsstück I, das gewissermaßen die Einleitung bildet, handelt von der Erde als Weltkörper und den Erdteilen. Roms Gründer, seine Könige und Götter werden im II. Stück vorgeführt. III—VII behandelt die Geographie des alten Italiens. Mit VIII gelangen wir in die Heimat Hannibals und hören von seinen Taten. IX beginnt mit dem Satze: Ex Italia in Graeciam navigemus, und der Schauplatz der Götter, Helden und Geistesheroen Griechenlands ersteht vor den Augen des Schülers (IX—XI). Das letzte Stück macht ihn mit dem alten Gallien und seinem Eroberer bekannt. Es soll offenbar zur Cäsarlektüre überleiten. Der Zusammenhang der einzelnen Sätze ist ziemlich lose. Ihre Form ist meist die des einfachen Satzes. Der zusammengesetzte Satz kommt erst in den Lesestücken so recht zur Geltung. Alles in allem erfüllen diese Lesestücke in ihrem Aufbau eine der Hauptforderungen der Pädagogik, die Konzentration der Gedanken, und außerdem vereinigen sie in einer dem Standpunkte selbst älterer Schüler angemessenen Weise Realienunterricht mit Sprachunterricht.

Demgegenüber muß aber auch hier festgestellt werden, daß Schmidt in der Zusammenstellung seines Übungsmaterials nicht mit den Schwierigkeiten zu kämpfen hatte, denen sonst die Verfasser lateinischer Lehrbücher in Verfolgung anderer Ziele begegnen. Auf Vollständigkeit hinsichtlich der Darbietung der Elemente der lateinischen Formenlehre kam es dem Verfasser in seinen Übungsstücken nicht an. So kommt es, daß mancherlei Erscheinungen der Formenlehre gar nicht oder nur schwach vertreten sind. Der Dativ Sing. der Substantive und Adjektive

Digitized by Google

findet sich in keinem der 12 Übungsstücke; vom Dativ Plur. habe ich nur 4 Beispiele entdecken können, darunter nur eins für die 3. Deklination; für die 4. und 5. Deklination überhaupt keins. Ein ähnliches Resultat ergibt sich aus einer näheren Prüfung der Übungsstücke für die Konjugation. Die 2. Person ist nirgends vertreten, die erste des Aktivs in nur 4—5 Beispielen. Das II. Futurum habe ich nirgends finden können, ebensowenig den Konjunktiv des Perfekts. Das I. Futurum ist meines Wissens nur zweimal vertreten. Imperativformen sucht man vergebens. Das Passiv ist in den vom Präsensstamm abgeleiteten Formen äußerst selten. Die spärliche Anwendung des Konjunktivs erklärt sich aus dem gänzlichen Fehlen der Temporal-, Kausal-, Konsekutiv- und Kondizionalsätze. Auch die Finalsätze sind nur in einem Beispiel veranschaulicht.

Hieraus dürfte zur Genüge hervorgehen, daß der Stoff der Übungsstücke zu knapp und auch sonst zu wenig danach angetan ist, um eine nur einigermaßen sichere Kenntnis der Formenlehre und der wichtigsten syntaktischen Erscheinungen zu ermöglichen. Die „Lesestücke" bieten jedenfalls wertvolle Ergänzungen zu diesem unvollständigen Material, jedoch können sie die Unsicherheit in der Formenlehre, die notwendige Folge jenes Übelstandes, schwerlich beseitigen.

Die vom Verfasser angewandte Methode zur Erlernung der Formen aus der Anschauung des in den Übungsstücken dargebotenen Materials scheint mir nicht geeignet, über die obigen Schwierigkeiten hinauszuhelfen. In dem 1. Übungsstück nämlich, das kaum 8 Zeilen umfaßt, bringt Schmidt nicht weniger als 3 Deklinationen und 3 Konjugationen zur Anwendung. Wir finden darin die Formen: Europae, terrae, mundi partes, mundum universum, solem, stellas, coelum, terram, luce sua, lucem, sole, mutationes lucis; est, sunt, regit, creavit, illustrat, accipit, habet. Die Endungen der Substantive sind durch fetten Druck hervorgehoben. Wie sich Verfasser hiernach die Erlernung der Deklinationen denkt, ist aus den in den „Bemerkungen" erteilten Anweisungen nicht deutlich zu ersehen. Bezüglich der Konjugationen hingegen lesen wir Seite 3: „Man suche bei jeder Verbalform die entsprechende Konjugationsform in der Grammatik auf und übe sie. Also bei regit übe man rego, regis, regit" u. s. w. Selbst „vorgerückteren" Schülern dürfte die gleichzeitige Vorführung so vielerlei Formen die Einführung in das Verständnis der Formenlehre nicht erleichtern.

Die dem Buche eingefügte „Formenlehre" beschränkt sich auf das Allernotwendigste. Man vermißt vor allem eine Übersicht über die sog. unregelmäßigen Verben, die der Schüler also nur in den einzelnen Stücken zerstreut, wie es der Zufall will, vorfindet. Die Genusregeln der 3. Deklination werden in 6 Zeilen abgetan. Beispiele fehlen dabei gänzlich. Ein Versehen des Ver-

Digitized by Google

fassers möchte ich nicht übergehen. In den „Vorbemerkungen" findet sich unter „3. Betonung" als Regel aufgestellt: „In mehr als zweisilbigen Wörtern wird die vorletzte Silbe betont, wenn ihr Vokal lang ist oder wenn hinter diesem Vokal zwei Konsonanten stehen; sonst die drittletzte". In dieser Fassung ist die Regel nicht richtig. Die Schüler würden hierdurch zu einer falschen Betonung in Wörtern wie celebris, mediocris, tenebrae gelangen.

Es wäre vielleicht nicht nötig gewesen, auf alle diese Einzelheiten näher einzugehen, wenn der Verfasser seinem, wie ich vermute, ursprünglichen Vorhaben treu geblieben wäre, nämlich ein Buch zu schreiben, das in interessanter Darbietung die für die allgemeine Bildung — oder mit des Verfassers Worten „fürs Leben" — notwendigen Kenntnisse zu vermitteln sucht. Für einen solchen Zweck kommt es auf Vollständigkeit und planmäßigen Aufbau des Übungsstoffes weniger an. Nur möchte ich wissen, wie viele Personen im Deutschen Reiche es geben mag, die lediglich der sog. allgemeinen Bildung halber Latein lernen. Weitaus die Mehrzahl unserer Oberrealschüler und sonstiger Personen werden mit ihren lateinischen Studien einen bestimmteren Zweck verfolgen. Da das vorliegende Lehrbuch auch diesen dienen soll, muß ich erklären, daß es mir dazu nicht geeignet scheint.

Barmen. O. Vogt.

---

1) Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft. Herausgegeben von Iwan von Müller. Achter Band, 4. Abteilung, 1. Hälfte.
Martin Schanz, Geschichte der römischen Literatur bis zum Gesetzgebungswerk des Kaisers Justinian. Erste Hälfte: Die Literatur des vierten Jahrhunderts. Mit alphabetischem Register. München 1904, C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung. XVI u. 469 S. Lexikonformat. 8,50 ℳ, geb. 10 ℳ.

Auch in diesem Band, der einen nicht gerade dankbaren Stoff behandelt, genügt der Verf. in einer ebenso geschickten Weise den fachwissenschaftlichen Problemen wie den höheren Anforderungen der literarischen Kritik. Es handelt sich hier um die Zersetzung des Heidentums und um das Erstarken des Christentums. Noch einmal wurde von Julian der Versuch gemacht, das Christentum aus dem römischen Staate auszumerzen; aber, selbst gestärkt und vertieft durch Elemente der neuplatonischen Philosophie, zeigte sich der hellenische Götterglaube nicht kräftig genug, um den Siegesschritt des Christentums aufzuhalten. Der sehr christlich gesinnte Gratian verzichtete auf die Würde eines Pontifex maximus, und das Symbol der alten Roma, der Altar der Victoria, wurde unter ihm aus der Kurie entfernt. Nach einigen letzten ohnmächtigen Auflehnungen des Heidentums wurde der Sieg des Christentums durch Theodosius den Großen, den Alleinherrscher

Digitized by Google

des großen Reiches, entschieden. Das einst gegen die Christen so intolerante Imperium Romanum schloß mit der Intoleranz gegen das Ketzer- und Heidentum. Dem Literarhistoriker stellt sich diese Zeit als eine Periode der Auflösung der nationalen Literatur dar. Der enge nationale Horizont von früher wurde mächtig erweitert, alle politischen und sozialen Verhältnisse wurden umgestaltet, es entstand eine neue Auffassung des Lebens. Wie hätte die Literatur davon unberührt bleiben können? Christliche Schriftsteller gelangten nunmehr zu hohem Ansehen, obgleich wie früher die Geisteskultur auf der Grundlage der rhetorischen Bildung ruhte. Neben Ambrosius, Hieronymus und Augustinus, die jetzt auch in der Literatur als die Ersten gelten, erblaßt der Ruhm der nationalen, von den Schätzen der Vergangenheit lebenden Literatur. Unter denen, welche noch im Altertum wurzeln, sind nur zwei, denen man Originalität und selbständige Produktionskraft nachrühmen kann: der Historiker Ammianus und der Dichter Claudianus. Die übrigen leiden an Spielerei, treiben mit der Form einen läppischen Kultus oder reproduzieren früher Gesagtes in matterer Weise. Als dann noch barbarische Völker in das römische Reich eindrangen, war es aus mit der alten Kultur. Von einer gemeinsamen Schriftsprache war nun nicht mehr die Rede. Die Klöster wurden zu Zufluchtsstätten der alten Literatur, und aus der Volkssprache und den Provinzialdialekten begann sich Neues zu entwickeln. Der vorliegende Band behandelt die Literatur des vierten Jahrhunderts, in der ersten Hälfte die nationale Literatur, in der zweiten die christliche. Der Stoff ist in derselben übersichtlichen Weise gegliedert wie in den anderen Bänden: das Bibliographische und die Fragen der historisch-philologischen Forschung werden von der literarischen Kritik und der Darstellung des Entwicklungsganges der Literatur scharf gesondert. Freilich begegnet man in dem hier behandelten Zeitabschnitt auch nicht einem Schriftsteller, von dem man sagen könnte, er habe für alle Zeiten gelebt; aber es sind doch welche darunter, die eine historische und kulturhistorische Bedeutung haben, und ziemlich viele, die zu dankbaren kritischen Erörterungen Veranlassung geben. Ich verweise auf die Abschnitte über Avienus, Ausonius, über die Scriptores historiae Augustae, über die Komödie des Querolus, vor allem auf die Kapitel über Ammianus Marcellinus und auf die Schlußbetrachtungen über den Verfall der nationalen Literatur auf dem Gebiete der Poesie, der Geschichtschreibung, der Beredsamkeit, der Philosophie, der eigentlichen Wissenschaft. In der zweiten Hälfte, welche die christliche Literatur behandelt, findet die Darstellung Gelegenheit, vollere Töne anzuschlagen. So vor allem in dem Abschnitt über die Hymnendichtung des Ambrosius, in der eine wahrhaft christliche Poesie entstand und deren reiche Gedanken aus dem Borne eines lebendigen Glaubens fließen. Man fing an, in die alten Schläuche neuen Wein zu gießen und

Digitized by Google

statt in der alten Mythologie in der Bibel nach poetischen Stoffen zu suchen. In den Martyrien entdeckte man eine ergiebige Quelle für die christliche epische Poesie. Auch zu Lehrgedichten, Satiren, Episteln, Epigrammen, Konsolationen gab der neue Glaube Gelegenheit. Doch am schönsten entfaltete sich der christliche Geist in dem Liede: dieses bildete den Kulminationspunkt der christlichen Poesie. Überall ist der Verf. bemüht zu zeigen, was aus den früheren Literaturgattungen auf dem Boden des Christentums wurde. Die Beredsamkeit wurde zur Predigt, die Philosophie zur dogmatischen Schriftstellerei, mit besonderem Glück wurde die Briefform ausgebildet, an die Stelle der philosophischen Prosa trat die dogmatische Schriftstellerei. Aber auch an moralischen Abhandlungen fehlte es nicht: Ciceros Schrift de officiis wurde von Ambrosius ins Christliche übersetzt. Auch eine Art beiliger Philologie entstand, die sich statt mit Vergil mit der Erklärung der Bibel beschäftigte und auch eine kritische Tätigkeit entfaltete. Aus der Fülle des in diesem Bande Behandelten heben sich zwei Schriftsteller deutlich ab, Ambrosius und Hieronymus. Was über diese beiden gesagt wird, hat die Ausdehnung einer eingehenden Monographie. Im Mittelpunkte des Schlußbandes wird Augustinus stehen.

2) W. Tegge, Auswahl aus den Gedichten des P. Ovidius Naso. Zweiter Teil. Berlin 1904, Weidmannsche Buchhandlung. Text VIII u. 216 S. 2,20 *M*; Kommentar (mit einem Plan von Rom zur Zeit der Kaiser) IV u. 274 S. 2.60 *M*.

Dieser zweite Teil der Auswahl von Tegge ist auf die oberen Klassen berechnet. Der Verf. findet Ovid für U III zu schwer, möchte ihn aber dann noch über U II hinaus gelesen sehen. Am liebsten möchte er ihn weiter oben an die Stelle von Vergil treten lassen und auch die Horazlektüre zugunsten Ovids beschränkt sehen. Jedenfalls aber, sagt er, eigne sich Ovid vortrefflich zur Privatlektüre oder zur kursorischen Lektüre in den Oberklassen des Gymnasiums. Natürlich kann man dem Schüler für einen römischen Dichter keinen bloßen Text in die Hände geben. Das hieße ihn geradezu verführen, daneben eine Übersetzung zu gebrauchen. Er hat so schon große Neigung, in einer gedruckten Übersetzung den besten Kommentar zu erblicken. Der Verf. hat deshalb auch diesem zweiten Teile einen recht reichlich bemessenen, vor allem in sprachlicher Hinsicht scharfen und sorgfältigen Kommentar beigegeben. Auch sind den einzelnen Stücken, mit Ausnahme der letzten, sich selbst erklärenden, ebenso gründliche als fein ausgearbeitete Vorbemerkungen vorausgeschickt. Wie in dem ersten Teile wird auch in diesem zweiten die Etymologie in einem sonst nicht üblichen Umfange zur Erklärung herbeigezogen. Selbst wer findet, daß der Verf. in dieser Hinsicht das Maß überschreitet, wird doch gestehen müssen, daß er dabei viel Geheimes aufdeckt und auf die Wandlungen der Bedeutung

Digitized by Google

oft ein überraschendes Licht fallen läßt. Mancher Schüler wird, von ihm sehend gemacht, erstaunt ausrufen: Ἀχλὺν δ' αἶ μοι ἀπ' ὀφθαλμῶν ἕλες, ἣ πρὶν ἐπῆεν. Zunächst bietet dieser zweite Teil noch einige Glanzstücke aus den Metamorphosen, die dem Verf. für eine höhere Stufe geeigneter schienen (Narkissos und Echo, Pyramus und Thisbe, Medea und Jason, Kyparissos, Ganymedes, Hyakinthos, Aphrodite und Adonis, Hippomenes und Atalante, Keyx und Alkyone, Akis, Galathea und Polyphemos). Zur Hälfte aber sind die Stücke dieses Teiles den Fasten Ovids entlehnt. Fast alle diese Abschnitte werden auch in den Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich empfohlen. Vorausgeschickt sind sehr lichtvolle und an interessanten Einzelheiten reiche Auseinandersetzungen über das Religionswesen und die Mythologie der Römer. Man kann, glaube ich, zwei Einwendungen machen gegen die Fasten als Schullektüre. Erstens fehlt es an Zeit, die spezifisch römische Religion, die doch später der griechischen unterlegen ist, in ein so helles Licht zu setzen, als zum Verständnis dieser Dichtung Ovids nötig ist. Zweitens sind diese Stücke fast zu schwer, und zwar reich an unfruchtbaren Schwierigkeiten, weil sie so viel einer dichterischen Behandlung Widerstrebendes in eine poetische Form zwängen. Das gilt von all den Stellen, welche nicht Erzählungen, sondern Erklärungen sakraler Altertümer bieten. In einem vorteilhaften Gegensatz dazu steht das aus den Tristien und aus den Briefen aus dem Pontus Ausgewählte. Auch die drei Stücke aus den Liebesliedern, vor allem die Elegie auf den Tod des Tibullus, sind hier durchaus an ihrem Platze. Zum Schluß bietet der Verf. zwei Briefe aus den Heroiden, den Brief der Penelope an Ulixes und den der Ariadne an Theseus. Sie zeigen, daß dieser als leichtfertig geltende Ovid nicht bloß ein großer Verskünstler und gewandter Erzähler ist, sondern sich auch auf feine Seelenmalerei versteht wie wenige unter den Dichtern des Altertums. — Auch wer die hier gebotene Auswahl, namentlich was die Fasten betrifft, zu reich bemessen findet, wird doch den Vorbemerkungen und Erklärungen des Verfassers das Lob nicht vorenthalten können, daß sie sehr gründlich sind und zahlreiche Aufforderungen zum Nachdenken enthalten.

Gr.-Lichterfelde. O. Weißenfels.

---

Adolf Kaegi, Griechische Schulgrammatik. Mit Repetitionstabellen als Anhang. Sechste, verbesserte Auflage. Berlin 1903, Weidmannsche Buchhandlung. XXIII u. 290 u. XLVI S. 8. geb. 3,60 *M*.

Daß auch Kaegis größere griechische Schulgrammatik sich neben der bereits in 13 Auflagen erschienenen kurzgefaßten dauernder Beliebtheit und Verbreitung erfreut, beweist der Um-



Digitized by Google

stand, daß seit dem Jahre 1884, in welchem sie zuerst veröffentlicht wurde, bereits die 6. Auflage nötig geworden ist. Diese unterscheidet sich von der vorhergehenden durch eine Reihe von Verbesserungen im einzelnen, durch die jedoch der Gebrauch der alten Auflage neben der neuen nicht erschwert wird. Die Veränderungen bezwecken meist nur eine bestimmtere Fassung der Regeln. Bemerkenswert ist in der Formenlehre besonders der neue Wortlaut über das Medio-Passivum (§ 124, 1) und in der Syntax über das Reflexivpronomen (§ 174). Da dem bewährten Buche noch zahlreiche weitere Auflagen zu wünschen sind, so sei hier auf einige Punkte hingewiesen, auf die der Verfasser vielleicht bei den nächsten Bearbeitungen sein Augenmerk richtet. Der deutsche Ausdruck ist an einzelnen Stellen noch leise idiomatisch oder inkorrekt. So steht in dem neuen Zusatze § 175, 2a das Wörtchen *etwa* für *zuweilen, hier und da* (ebenso in § 177 Anm. für *wohl*). Ferner muß es in § 196 am Schluß heißen: „*Er sagte, daß ich unrecht getan hätte*“ (nicht *habe*). In § 219, 2b werden Verba wie *ἀγγέλλω* als solche bezeichnet, welche die Veranlassung einer Wahrnehmung bezeichnen. Dieser Ausdruck ist für die Schüler mißverständlich; deutlicher wäre vielleicht „Verba des Wahrnehmenlassens“. Wenn in § 198 auch Sätze, die durch relative Pronomina eingeleitet werden, als abhängige Fragesätze bezeichnet werden, so kommt dabei die griechische Auffassung wohl nicht zu ihrem Recht. Überhaupt könnte an verschiedenen Stellen das Verhältnis des Griechischen zum Lateinischen mit Nutzen betont werden. Endlich wäre, nachdem in den letzten Jahrzehnten die Rechtschreibung der attischen Prosa in so manchen Punkten eine Revision erfahren hat, die Beigabe eines orthographischen Wegweisers, wie ihn Kaegi bereits früher gesondert zusammengestellt hat, erwünscht. Dieser müßte nicht nur die in der Grammatik bereits erwähnten, aber zerstreut aufgeführten Fälle enthalten (z. B. *ὦ Ἄρες, ἀποθνήσκω, μείγνυμι, οἰκτίρω*, ferner Doppelschreibungen wie *κῆρυξ* und *κήρυξ, λαγῶς* und *λαγώς, ἄλλα* und *ἄλλα, ὦ τάν* und *ὦ τᾶν*), sondern auch manches, was die Grammatik nicht bringt bezw. ihrer Natur nach auch nicht bringen kann, z. B. *εἰκῇ* oder *εἰκῆ, ὅπῃ* oder *ὅπῃ, πάντῃ* oder *πάντῃ, γλαῦξ* (*γλαυξ*), *Θρᾷξ* oder *Θρᾴξ, μῶρος* oder *μωρός, λῃτουργία* (*λειτουργία*), *Λεωντίς* (*Λεοντίς*), *Ἀλκμεωνίδαι* (*Ἀλκμαιωνίδαι*), *Μιθριδάτης* oder *Μιθραδάτης*. Den Schüler lassen für seine Arbeiten die vom Vater ererbten Wörterbücher in bezug auf die Rechtschreibung entweder im Stich oder bieten ihm Veraltetes, ja Verkehrtes.

Gr.-Lichterfelde. Otto Morgenstern.

Digitized by Google

1) Th. Engwer, Anthologie des poètes français. Neu bearbeitete und bis auf die neueste Zeit fortgeführte Auflage von Beneckes Sammlung französischer Gedichte. Mit 16 Porträts. Dazu als Anhang: Anmerkungen und Wörterbuch. Bielefeld und Leipzig 1903, Velhagen & Klasing. Text XVI u. 306 S. Anhang 128 S. Wörterbuch 69 S. kl. 8.

Die vorliegende Bearbeitung ist weniger eine neue Auflage als ein neues Buch. An die Stelle von 89 ausgelassenen Gedichten sind 146 neue getreten, so daß nunmehr die Sammlung 235 Gedichte enthält. Die erste Abteilung bringt außer 17 Fabeln von Lafontaine und einigen Gedichten von Florian, André Chénier und Millevoye auch je eine Probe von Ronsard, Malherbe und Voltaire. Sodann folgen, chronologisch geordnet und in drei Generationen eingeteilt, die bedeutendsten Lyriker des 19. Jahrhunderts: Vorgänger der Romantik, Romantiker, Parnassiens und Naturalisten; auch die neueste Lyrik ist mit 19 Nummern vertreten. Den Schluß bilden einige religiöse Lieder, Übersetzungen bekannter deutscher Gedichte, darunter Stellen aus Faust von Sabatier, und einige Volkslieder. Die der Sammlung beigegebenen biographischen Notizen sind in französischer Sprache abgefaßt; sie enthalten manche wichtige Bemerkung und beweisen eingehendes Studium und große Sachkenntnis. Dieselben Eigenschaften sind auch den erklärenden Anmerkungen, die der Anhang zu den einzelnen Gedichten bringt, nachzurühmen; der Anhang bringt außerdem eine Verslehre, mehrere Melodien zu den volkstümlichen Liedern von Bouchor und metrische Übertragungen von 35 Gedichten der Anthologie, Übertragungen, die von bekannten deutschen Schriftstellern herrühren.

Diese Inhaltsangabe wird jedem, der mit der letzten Auflage der bewährten Auswahl französischer Gedichte von Gropp und Hausknecht bekannt ist, zeigen, daß beide Bücher nach Zweck und Anlage manches Gemeinsame haben, obwohl das eine aus der Praxis des Realgymnasiums und der Oberrealschule, das andere aus der der höheren Töchterschule und des Lehrerinnenseminars hervorgegangen ist. Beide Bücher in ihrer jetzigen Gestalt haben die Absicht, für sämtliche Arten unserer höheren Lehranstalten brauchbar zu sein und den Schüler von der untersten Klasse bis zur höchsten Stufe, ja bis zur Universität zu begleiten; und beide wollen hauptsächlich ein Bild von der Entwicklung der französischen Lyrik im 19. Jahrhundert geben. Es versteht sich ferner von selbst, daß in beiden Büchern eine Anzahl derselben Gedichte sich vorfindet, da ja für alle Sammlungen, die sich in den Dienst der Schule stellen und deshalb die Rücksicht auf die Forderungen der Pädagogik nicht außer acht lassen dürfen, ein gewisser Grundstock überhaupt unvermeidlich ist.

Daß im übrigen die Arbeit Engwers eine ganz individuelle ist, daß seine Auswahl auf Grund großer Belesenheit nach eigenem Urteil und mit sicherem Geschmack getroffen ist, davon überzeugt



Digitized by Google

man sich bald bei näherem Studium. Es ist sicherlich keine leichte Aufgabe, aus der unendlich reichen Fülle des Stoffes ein Gedicht auszusuchen, das an sich bedeutend ist, das die Eigenart seines französischen Verfassers widerspiegelt und doch auch dem Empfinden des deutschen Schülers so entspricht, daß er sich für die große Mühe, die ihm das Verständnis desselben gekostet, wirklich belohnt fühlt. Erschwert wird die Aufgabe, wenn man, wie Engwer es tut, weniger auf Balladen, bei denen schon der Stoff das Interesse weckt, als auf Gedichte mehr lyrischen Inhalts sein Augenmerk richtet. Hier wird für den an die einfache Sprache unsrer großen Lyriker gewöhnten Schüler die Rhetorik der französischen Dichtersprache leicht etwas Fremdartiges und Ermüdendes haben. Diese Schwierigkeiten hat Engwer m. E. mit anerkennenswertem Takte überwunden und in der Auswahl der Gedichte besonders für die oberen Stufen des Unterrichts mehrere sehr glückliche Griffe getan.

So z. B. das Gedicht von Leconte de Lisle „Midi". Hier entfaltet der in den Tropen geborene Dichter seine glänzende Kunst nicht in der Malerei tropischer Landschaften; er schildert nichts als ein in der Mittagssonne glühendes Getreidefeld und wiederkäuende Rinder, die matt sich im Grase gelagert haben. Wie großartig aber ist diese Naturschilderung, wie tief empfunden der Gedanke, der sich aus der Schilderung auslöst! Daß dieser Gedanke mit der pessimistischen Weltanschauung des Dichters zusammenhängt, tut in diesem Falle der poetischen Wirkung keinen Eintrag. — Man lese ferner das von echtem Humor zeugende Gedicht von André Theuriet „le Mai"; es handelt von einem alten Förster, der in der Nacht vor dem ersten Mai in sein Revier geht, um die Burschen am Pflücken von Maienzweigen zu hindern, und der nach vergeblichem Gange bei seiner Rückkehr den schönsten Zweig vor seiner eigenen Tür zu Ehren seines schmucken Töchterleins aufgepflanzt findet. Auch das als Einleitung an die Spitze der Sammlung gestellte Gedicht von Delpit „Comment naquit la Poésie", das in seinem Grundgedanken an Schillers „Teilung der Erde" erinnert, scheint mir sehr glücklich gewählt, und wenn man von Voltaire etwas Lyrisches bringen will, so kann für die Prima kaum etwas Geeigneteres gefunden werden als sein Gedicht „Ferney", das an sich sehr hübsch ist und zugleich den Schüler einen Blick in den Charakter und die geschichtliche Bedeutung des genialen Mannes tun läßt.

Schon in Hinsicht auf Corneille und Herder wird man das in prächtigen Terzinen geschriebene, höchst lebensvolle Gedicht von Hérédia „le triomphe du Cid" willkommen heißen. Ob es nötig war, von den durch ihre vollendete Form berühmten Sonetts desselben Dichters sieben aufzunehmen, scheint mir fraglich; entspricht doch der glänzenden Technik, die Lanson treffend mit der des Goldschmiedes vergleicht, nicht immer der geistige Gehalt;

Digitized by Google

auch muß die auffallend große Menge seltener Wörter und Konstruktionen unseren Schülern das Verständnis sehr erschweren. Unter den Proben der poètes d'aujourd'hui ragt Edmond Rostands originelles Gleichnis „le bal des atomes" durch seine geistvolle Durchführung hervor; daß Beaudelaire und Verlaine nicht vertreten sind, ist nur zu billigen.

Auf weitere Einzelheiten einzugehen, halte ich für unnötig. Jede Anthologie ist schließlich Sache des Geschmacks, und der Geschmack ist etwas Subjektives. Die vorliegende Sammlung ist bei aller pädagogischen Gewissenhaftigkeit durchaus nicht engherzig, sondern so angelegt, daß jeder berechtigten Geschmacksrichtung Rechnung getragen wird. Das Gesagte möge also genügen, um ein Buch zu empfehlen, das jetzt, wo im neuen Lehrplan das Lesen und Lernen französischer Gedichte auch für die Gymnasien stärker als früher betont wird, zur rechten Zeit erschienen ist. Die treffliche Ausstattung, welche die Firma Velhagen & Klasing allen ihren Ausgaben angedeihen läßt, ist bekannt: zu dieser Ausstattung gehören auch 16 Porträts bedeutender Dichter von Malherbe bis auf Edmond Rostand; jedenfalls eine willkommene Beigabe, da sie geeignet ist, das Interesse der Schüler für die Persönlichkeit der Dichter zu erhöhen.

2) **Herrig et Burguy, La France Littéraire, remaniée par F. Tendering, 47e édition. Brunswick 1903, G. Westermann. 708 S.; dazu ein broschierter Kommentar 122 S. geb. 6 *M*.**

Das seit 1857 in nicht weniger als 46 Auflagen erschienene und Jahrzehnte lang mit Recht sehr beliebte und weit verbreitete französische Lesebuch von Herrig und Burguy war in der letzten Zeit nur noch an acht höheren preußischen Lehranstalten im Gebrauch. Um ihm seinen alten Platz wiederzuerobern, hat Westermann den durch seine englischen Lehrbücher bekannten Direktor Tendering in Hamburg zu einer gründlichen Umarbeitung gewonnen. So erscheint jetzt das alte Buch in einer völlig neuen Gestalt auf dem Plan; ein stattlicher Band, der sich durch gutes Papier und klaren Druck empfiehlt und dem zur Erleichterung der Präparation ein Kommentar beigegeben ist. Da dieser Kommentar in der Klasse selbst nicht benutzt werden soll, ist er trotz seiner 122 Seiten nach dem Muster moderner Schulausgaben in einer am hinteren Buchdeckel angebrachten Tasche zu finden. Auch hat die Verlagsbuchhandlung in der richtigen Erkenntnis, daß das Werk in der vorliegenden Form eines Gesamtbandes an Umfang und Gewicht das für Schulbücher übliche Maß sehr übersteigt, sich bereits entschlossen, eine neue Ausgabe in zwei methodisch geordneten Bänden zu veranstalten, wodurch allerdings der Preis sich auf 6,60 *M*. erhöht. Schon die Höhe dieses Preises bedingt, daß das Buch in mehreren Klassen hintereinander gelesen wird. Eine Einführung in Untersekunda, die an sich wohl möglich wäre, würde schon deshalb Schwierigkeiten haben,

Digitized by Google

weil aus dieser Klasse regelmäßig ein starker Prozentsatz der Schüler mit dem Zeugnis für den einjährigen Dienst abgeht. Indes, auch wenn man das Buch nur für die drei obersten Klassen einführt — wie es m. E. für das Gymnasium allein möglich ist —, wird diese einmalige Ausgabe noch immer geringer sein als die Summe der für die wiederholte Anschaffung der Separatbändchen angewandten Kosten.

Infolge der schnellen und etwas stürmischen Entwicklung des neusprachlichen Unterrichts ist bekanntlich auch für die Zwecke der Lektüre die Bücherproduktion eine ungemein reiche und ungleichartige gewesen. Und zwar hat sich die Haupttätigkeit den Einzelausgaben zugewandt, die, von bedeutenden Firmen unter Leitung bewährter Schulmänner in ganzen Kollektionen mit Kommentar und Spezialwörterbuch versehen, in regem Wettbewerb fortwährend Neues bringen und einen Lesestoff darbieten, der an Fülle und Mannigfaltigkeit gewiß nichts zu wünschen übrig läßt.

Selbstverständlich hat sich im Laufe der Jahre durch die gemachten Erfahrungen und die erhöhten Ansprüche die in diesen Bändchen befolgte Methode mehr und mehr verbessert; es gibt unter ihnen eine beträchtliche Anzahl, die geschickte Wahl des Stoffes mit Klarheit und Knappheit der sachlichen und grammatischen Anmerkungen in erfreulichster Weise verbinden und sich dauernd in der Praxis bewährt haben. Was diese Bändchen außerdem an sich empfehlenswert macht, ist sowohl ihre Handlichkeit für den Schüler wie die Möglichkeit, die sie dem Lehrer bieten, häufiger mit dem Lesestoff zu wechseln.

Demgegenüber hat eine Chrestomathie, vorausgesetzt, daß sie ihrem Zwecke entspricht, einen großen Vorzug: sie ist etwas Ganzes und Einheitliches. Unser gesamtes höheres Unterrichtswesen leidet an Zersplitterung, und diese wird unnötigerweise erhöht, wenn in einem einzelnen Lehrfach durch den bunten Wechsel der Lektüre das Interesse der Schüler bald hierhin, bald dorthin gelenkt wird. Während für die alten Sprachen gewisse Schriftsteller ein für allemal den Mittelpunkt alles Lernens bilden, fehlt für das Französische und Englische ein solcher Kanon, und diesem in der Natur der Sache begründeten Mangel — man denke nur an den mit dem Wachsen der Literatur sich mehrenden Lesestoff — kann am besten durch eine Chrestomathie abgeholfen werden, in der mit sicherem Griff die hervorragendsten literarischen Erscheinungen in bedeutsamen Proben vereinigt sind. Durch sie wird unwillkürlich der Geist des Schülers auf den inneren Zusammenhang der gelesenen Werke gerichtet; er gewöhnt sich allmählich, dieselben als Glieder einer großen geschichtlichen Entwicklung aufzufassen und trotz aller Verschiedenheit des Inhalts und des Stils etwas von dem ihnen allen gemeinsamen nationalen Gepräge zu empfinden. So wird bei aller Vielheit die Einheit gewahrt. Auch muß ein Buch, das den Schüler drei Jahre lang

Digitized by Google

bis zum Verlassen der Anstalt begleitet, das er sich also zum größten Teil gründlich angeeignet hat, gewissermaßen zu seinem persönlichen Eigentum werden. „Un bon livre est un bon ami". Die Wahrheit dieses Sprichworts kann ich gerade mit Bezug auf den Herrig-Burguy aus eigener Erfahrung bezeugen. Das Buch, welches zu meiner Schulzeit in der Prima des Französischen Gymnasiums zu Berlin in Gebrauch war, ist nicht nur von mir, sondern auch von Mitschülern, die nicht Philologie studierten, noch weit über die Studienjahre hinaus mit Vergnügen gelesen worden.

Nun sind aber außer der Wahl zwischen Lesebuch und Einzelausgaben noch zwei Möglichkeiten für die Gestaltung des Lehrstoffes zu erwägen. Man könnte erstens, um größere Freiheit zu gewinnen, auf den Gedanken kommen, neben der eingeführten Chrestomathie hin und wieder ein Werk in einer Separatausgabe zu lesen. Wenn z. B., wie es im Herrig-Tendering der Fall ist, von Molière als Probe die „Femmes Savantes" abgedruckt sind, wie nahe liegt da die Versuchung, zur Abwechslung auch einmal eine seiner in Prosa geschriebenen Komödien lesen zu lassen! Noch stärker wird dieses Verlangen nach Wechsel auftreten, wenn man gezwungen ist, ein Werk wie „Mademoiselle de la Seiglière" jahrein, jahraus als Vertreter des modernen französischen Lustspiels zu lesen. Trotzdem scheint mir, daß ein solches Verfahren von vornherein schon mit Rücksicht auf die Kasse der Eltern sich verbietet; wenn man sich einmal für eine Chrestomathie entschlossen hat, müssen ihrer Vorzüge halber auch ihre Nachteile mit in den Kauf genommen werden; durch Besprechen in der Klasse, durch Vorlesen, zum Teil auch Diktieren charakteristischer Stellen muß man versuchen, der durch das Lesebuch bedingten Einseitigkeit abzuhelfen.

Umgekehrt wäre es möglich, die Gefahr der Zersplitterung und Zusammenhangslosigkeit, die der Gebrauch der Separatausgaben mit sich bringt, dadurch zu beseitigen, daß man neben denselben zur Ergänzung eine Chrestomathie einführt. Nach dem bedeutsamen Vorgange, der durch das griechische Lesebuch von Wilamowitz-Möllendorff geschaffen ist, läßt sich die Berechtigung eines solchen Verfahrens für die modernen Sprachen gewiß nicht von der Hand weisen, und es ist zu begreifen, daß z. B. Rohs in seinem sehr lesenswerten Aufsatze über die Gestaltung des französischen Unterrichts am Gymnasium (im Märzheft dieser Zeitschrift) die Benutzung von Rickens Lesebuch „La France et les Français" oder von F. Klincksiecks „Französischem Lesebuch" als Ergänzung zu den Separatbändchen als etwas an sich sehr Schönes und Empfehlenswertes hinstellt. Wenn ich trotzdem hier nicht näher darauf eingehe, so geschieht es, weil ich eine solche Doppellektüre für das Gymnasium für unmöglich halte. Bei den engen Grenzen, die hier dem französischen Unterricht gesteckt sind, kann nur die Wahl zwischen Lesebuch oder Einzelausgaben in Frage

Digitized by Google

kommen. Und diese Wahl wiederum wird gerade für das Gymnasium aus demselben Grunde zugunsten des Lesebuchs ausfallen. Je geringer die Zeit ist, die auf die Lektüre verwandt werden kann, um so wichtiger ist es, daß dieselbe methodisch geregelt ist und in stetem Zusammenhange mit dem Hauptzweck des Unterrichts gehalten wird.

Nach dieser allgemeinen Erörterung, die bei aller Anerkennung des Wertes der Einzelausgaben vom Standpunkt des Gymnasiums den Gebrauch einer Chrestomathie empfiehlt, haben wir nunmehr zu prüfen, ob die „France littéraire" in ihrem neuen Gewande den Anforderungen entspricht, die bei dem jetzigen Stande des Unterrichts an eine Chrestomathie zu stellen sind, mit anderen Worten, ob die Ziele, die Tendering seiner Arbeit gesteckt hat, erreicht sind. Es handelt sich dabei um den Kommentar, die literaturgeschichtlichen Einleitungen und um die Auswahl der Lesestücke, die wir als das Wichtigste bis zuletzt lassen.

Was zunächst den von Tendering neu geschaffenen Kommentar betrifft, so ist es durchaus zu billigen, daß er in deutscher Sprache abgefaßt ist; hat er doch vor allem den Zweck, dem Schüler durch Einführung in den sachlichen Zusammenhang das Verständnis des Textes zu erleichtern. Sein Hauptverdienst besteht in der ebenso zuverlässigen wie geschickten Bearbeitung des sehr umfangreichen und mannigfachen Materials; es steckt darin ein tüchtiges Stück Arbeit, für die auch der Lehrer, weil sie ihm manche Mühe erspart, dem Verfasser dankbar sein wird. Ob nicht manches der Erklärung Bedürftige dabei übersehen worden ist, darüber ließe sich erst nach längerem Gebrauch in der Klasse ein Urteil abgeben. Daß hin und wieder einiges ganz fehlen, einiges besser ausgedrückt werden könnte, das ist bei der eigentümlichen Schwierigkeit der Aufgabe wohl begreiflich. So würde auf S. 100 in der Einleitung zu Taine das im ersten Absatz über Inhalt und Charakter der „Origines de la France contemporaine" Gesagte vollkommen ausreichen. Die beiden folgenden Absätze, deren Bedeutung auch in einer besseren Prima nur mit Mühe zu erklären wäre, sind um so entbehrlicher, als in der Chrestomathie selbst auf S. 578 das Nötige in leichterer Form gesagt ist. Unnötig ist jedenfalls die Belehrung über die Operetten Offenbachs auf S. 106, und auch die Vorfabel zu „Mademoiselle de la Seiglière" könnte wegfallen, da es doch eine dankbare Aufgabe ist, dieselbe mit den Schülern in französischer Sprache zu entwickeln. Inbezug auf das Lexikalisch-Gramatische ist ebenfalls nur wenig zu bemerken. Zweimal (S. 16 und S. 110) ist zu bailler das Etymon baiulare angegeben; m. E. zwecklos, da den Schülern das lateinische Wort unbekannt ist. Ein Versehen ist es, wenn auf S. 113 gigue mit Bein übersetzt wird; in dem Gedichte Verlaines kann nur der Tanz gemeint sein. Kaum verständlich ist auf S. 110 die Erklärung: „poulet, Hähnchen,

Digitized by Google

hier ironisch für Liebesbrief". Es mußte heißen: „poulet, Liebesbrief, hier ironisch für die dem alten Marquis zugedachte Ladung vor Gericht". Unklar ist ferner die Anmerkung auf S. 15: „gard' eigentlich gard, alte Form des Konjunktivs vom lateinischen gardet". Das klingt, als ob es ein lateinisches Verbum gardare gegeben hätte. Es müßte etwa heißen: Altertümliche Grußformel, die schon zu Molières Zeit nur in der familiären Umgangssprache üblich war. Der Apostroph in gard' ist grammatisch ebensowenig begründet wie in grand' mère, da im Altfranzösischen Konjunktiv und Imperativ auch ohne e gebildet wurden. — Auffallender ist auf S. 16 die Behauptung, daß in dem Verse „Vous ne voulez pas, vous, me la faire sortir?" eine lateinische Acc. c. Inf.-Konstruktion zu finden sei. Das Fürwort me hier als Subjektsakkusativ zu erklären, ist absolut unmöglich; es ist der bei Molière so häufige ethische Dativ; neun Zeilen später heißt es wieder: „Et vous me la chassez pour un maigre sujet". — Abgesehen von diesen Einzelheiten entspricht der grammatische Inhalt des Kommentars durchaus seinem Zweck. Sehr praktisch ist auch die ihm beigegebene Zeittafel der französischen Geschichte.

Dem älteren Werke eigentümlich war der von Burguy mit anerkannter Gründlichkeit verfaßte Abriß der gesamten französischen Literaturgeschichte. Da das hier zusammengestellte Material ohne Frage über den Gesichtskreis der Schule hinausging, so schrumpfte dieser Teil in den neueren Auflagen mehr und mehr zusammen. Was jetzt Tendering davon übrig gelassen hat, ist sehr wenig, immerhin aber ausreichend, um als Grundlage für die an die Lektüre sich anschließenden literaturgeschichtlichen Belehrungen und Sprechübungen zu dienen, und zugleich für das Ganze des Buchs wichtig, weil es den Geist der Schüler auf den Zusammenhang der geschichtlichen Entwicklung lenkt. Der Überblick über die ältere Literatur, der an die Spitze des Ganzen gestellt ist, mit der sich unmittelbar anschließenden Charakteristik des 16. Jahrhunderts, sowie die auf S. 186 eingeschaltete Besprechung des 18. Jahrhunderts scheinen mir durchaus den Anforderungen der Schule zu entsprechen. Wenn man die hier entwickelten allgemeinen Gesichtspunkte mit dem Inhalt der jedem einzelnen Schriftsteller vorausgeschickten Notizen verbindet, wird man schwerlich etwas Wesentliches vermissen. Weniger einverstanden bin ich mit dem Überblick, der auf S. 257 über die literarischen Strömungen des 19. Jahrhunderts gegeben wird. Dieser gründet sich zwar auf die Urteile der vorzüglichen Literaturgeschichte von Lanson, ist aber im wesentlichen kaum mehr als ein Gewebe von Phrasen. Was soll z. B. ein Schüler sich denken, wenn er von den Romanen Zolas liest: „le beau disparaît de la littérature, le laid seul reste". Oder von den Parnassiens: „dans leurs poésies l'idée n'est pour rien, la forme est tout"?

Digitized by Google

Geradezu irreführend ist es, wenn unmittelbar nach dem Satze „la poésie dramatique aussi devient réaliste" von Eugène Scribe gesprochen wird; der Schüler muß annehmen, daß dieser ein Hauptvertreter des Realismus auf der Bühne gewesen ist. Eine Entschuldigung für solche Unklarheiten liegt ja in der durch die Anlage des Buches bedingten Kürze; hauptsächlich aber ist wohl der Grund darin zu suchen, daß Tendering über dem Bestreben, alle modernen Richtungen zu erwähnen, die einem Schulbuche gezogenen Schranken außer acht gelassen hat. Es ist eben nicht möglich, etwas Gescheites zu sagen über Dinge, die der, mit dem man spricht, nicht verstehen kann, ja zum Teil nicht verstehen soll. Schriftsteller, die man mit den Worten charakterisiert „ils ne pensaient qu' à peindre les côtés de la vie humaine qui excitent la volupté", von denen man also keine Proben geben und die man nicht zur Privatlektüre empfehlen kann, von denen schweigt man doch lieber ganz. Ob die aus dem Roman La Débâcle von Zola gegebene Probe mit Rücksicht auf ihren geschichtlich-vaterländischen Inhalt zu rechtfertigen ist, diese Frage wird uns später beschäftigen. Jedenfalls macht sich in den einleitenden Notizen, die auf S. 606 dem Leben und den Werken des Schriftstellers gewidmet sind, die Unsicherheit des Standpunkts gegenüber den Forderungen der Schule sofort wieder bemerkbar. Es heißt daselbst: „L'école naturaliste s'est constituée sous l'influence de M^me^ de Bovary de Flaubert et des grands travaux des médecins et des physiologistes". Soll etwa der Lehrer eine Analyse des Flaubertschen Romans und eine Auseinandersetzung über die angeblich naturwissenschaftliche Methode Zolas geben? Da haben wir doch wahrhaftig Nötigeres und Besseres zu tun. Auffallender ist es noch, wenn die bei Gelegenheit von Sandeaus Lustspiel gegebene Aufzählung der modernen Bühnenschriftsteller auf S. 634 mit den Worten endet: „Le dernier grand succès enfin c'est Monna Vanna de Maurice Maeterlinck qui semble avoir abandonné par ce drame le symbolisme dont il était un des premiers représentants". Was gehen die Schule der Symbolismus und die Erfolge des Herrn Maeterlinck an? Oder sollen wir Berliner Kollegen etwa gar unsere Schüler anregen, sich Monna Vanna im Deutschen Theater anzusehen?

Doch diese Aussetzungen, die nur den letzten Teil der literargeschichtlichen Einrahmung betreffen, fallen wenig ins Gewicht gegenüber der von uns bereits mehrfach anerkannten Tatsache, daß Tendering bestrebt ist, den Blick auf das Ganze zu richten und den inneren Zusammenhang der in seiner Chrestomathie enthaltenen Stücke fühlbar zu machen. Daß dieses Bestreben die Grundlage seiner Arbeit ist, das beweisen unverkennbar die Prinzipien, die er bei der Auswahl der Proben befolgt hat. Im Gegensatz zu der älteren France littéraire verzichtet er darauf, irgendwelche literaturgeschichtliche Vollständigkeit des Inhalts zu

Digitized by Google

erzielen, und beschränkt seine Auswahl auf die bedeutendsten Schriftsteller. Er sagt in seinem Vorwort: „Quelque beaux que soient les sermons de Fléchier et de Massillon ou les vers de Florian, nous ne pouvons nous y arrêter après Bossuet et Lafontaine". Zugleich richtet er sein Augenmerk auf solche Schriften, die neben ihrem ästhetischen Wert von Bedeutung für die Kenntnis des nationalen Lebens unserer Nachbarn und der Grundzüge ihrer literarischen Entwicklung sind. Wenn schon durch diese Gesichtspunkte eine Ausscheidung mancher im Herrig-Burguy vertretenen Namen veranlaßt wurde, so wuchs die Verschiedenheit des Inhalts dadurch, daß Tendering sich entschloß, statt mehrerer kürzeren Stellen einunddesselben Verfassers ein einziges größeres, in sich zusammenhängendes und aus sich selbst verständliches Stück zu geben. Dieses Prinzip, welches im Vergleich mit einem Werke wie dem Manuel von Ploetz bereits von Herrig anerkannt war, hat Tendering konsequent durchgeführt in der richtigen Erkenntnis, daß sein Buch nur auf diese Weise in erfolgreichen Wettbewerb mit den Einzelausgaben treten könne, von denen ja eine jede für sich den Vorzug hat, etwas Ganzes zu sein. Was endlich die Umwälzung vollkommen machte, das war die Rücksicht auf das Hauptziel des jetzigen Unterrichts, die Einführung in die moderne französische Sprache. Damit war nicht nur die Aufnahme einer Anzahl moderner Schriftsteller gegeben, die die vor einem halben Jahrhundert entstandene France littéraire noch nicht bringen konnte, sondern war überhaupt die Bevorzugung des 19. Jahrhunderts gegenüber der älteren Literatur unvermeidlich. Der Raum ist demgemäß in der Weise verteilt, daß das 17. und 18. Jahrhundert zusammen nur ein Drittel des ganzen Werkes einnehmen und daß wiederum von den Autoren des 19. Jahrhunderts zwei Drittel der nachromantischen Literatur angehören. Der Inhalt des Ganzen gruppiert sich danach folgendermaßen.

Das 17. Jahrhundert ist durch seine zehn glänzendsten Namen vertreten: Corneille, Descartes, Pascal, M^me^ de Sévigné, Racine, Molière, Boileau, Lafontaine, Bossuet und Fénelon. Von den Vorkämpfern der Revolution finden wir nur die vier größten vertreten: Montesquieu, Voltaire, Rousseau und Mirabeau; mit einigen Gedichten André Chéniers schließt das 18. Jahrhundert. Das 19. Jahrhundert wird mit Chateaubriand und M^me^ de Staël eröffnet; an die Lieder Bérangers schließt sich dann die Romantische Schule an, aufgefaßt als Begründerin der modernen französischen Lyrik; abgesehen von der Vorrede zu Cromwell sind von Victor Hugo, Lamartine, Alfred de Vigny und Alfred de Musset nur lyrische Proben abgedruckt. Nunmehr folgt die erzählende Prosa, die mit Recht über ein Drittel der ganzen Sammlung einnimmt, vertreten durch Guizot, Ségur, Mignet, Thiers, Thierry, Duruy, Lanfrey, Taine, Zola und Alphonse Daudet. Nach dem Lustspiele Sandeaus „Mademoiselle de la Seiglière" macht die durch Coppée,

Digitized by Google

Sully, Prud'homme und Verlaine vertretene moderne Lyrik den Beschluß. Vergleicht man diese Namen mit dem Register des älteren Lesebuchs, so sind nicht weniger als 35 Schriftsteller ausgeschieden, während 11 neu aufgenommen sind, die sämtlich dem 19. Jahrhundert angehören. Außer zwei Briefen der Frau von Sévigné, einigen Fabeln von Lafontaine, einer Rede von Mirabeau und einer Anzahl lyrischer Gedichte finden sich nur folgende größere Proben wiederabgedruckt: Racine, Athalie — Pascal, Pensées (zum Teil) — Boileau, l'Art poétique (zum Teil) und Bossuet, Oraison funèbre de Henriette-Anne d'Angleterre.

Bei einer so totalen Umgestaltung hätte es keinen Sinn, das neuere Werk im einzelnen mit dem älteren zu vergleichen und etwa zu bedauern, daß Voltaire, dessen Vielseitigkeit Herrig in sehr geschickter Weise zum Ausdruck gebracht hatte, jetzt nur durch einen Abschnitt seines Siècle de Louis XIV vertreten ist, oder daß manches schöne Stück, welches das Interesse der Schüler in hohem Maße fesselte, jetzt ganz verschwunden ist; ich denke hier besonders an die sehr hübsch ausgewählten Kapitel aus den Misérables von Victor Hugo und aus Cinq-Mars von Vigny, an den Lépreux de la cité d'Aoste von Xavier de Maistre und den geistvollen Einakter von Octave Feuillet „Le Village". Bei längerem Nachdenken wird sich ergeben, daß mit Rücksicht auf das Ziel des Ganzen und auf die letzten Lehrpläne sowohl für das Ausscheiden wie für das Aufnehmen in jedem einzelnen Falle irgend ein ernster Grund vorlag. Der kurze Überblick, mit dem wir unsere Besprechung beschließen, wird deshalb im wesentlichen nur Zustimmendes enthalten.

Zu billigen ist zunächst, daß ein Lesebuch, welches sich la France littéraire nennt, mit dem ersten klassischen Drama der Franzosen, dem Cid von Corneille, anfängt. Da für die Prima nur die Lektüre einer klassischen Tragödie vorgeschrieben ist, so ist damit zugleich die Möglichkeit der Abwechslung mit der Athalie von Racine gegeben. Gegen die Wahl der Femmes savantes ließe sich manches einwenden; da aber kein Lustspiel Molières vom Standpunkt der Schule aus völlig einwandfrei ist, so ist der Entschluß Tenderings wohl zu verstehen. Für Mademoiselle de la Seiglière als Probe des modernen französischen Lustspiels spricht der geschichtliche Hintergrund, die prächtige Gestalt des alten Marquis und die Abwesenheit jedes frivolen Zuges; daß es in Bezug auf die Wahrheit der Charaktere kein Meisterstück ist, muß man mit in den Kauf nehmen. — Der lyrische Teil des Lesebuchs genügt jedenfalls den Ansprüchen des Gymnasiums. Daß im Inhaltsregister sich kein Gedicht von Chateaubriand findet, erklärt sich aus den in der Abencerragen-Novelle abgedruckten Romanzen. Ungern vermisse ich eins der Meisterwerke der ernsten französischen Lyrik, den „Moïse" von Alfred de Vigny. Sehr gern würde ich dagegen die am Schlusse der Chrestomathie angeführten

Digitized by Google

Proben von Verlaine missen. Der jugendliche Geist bedarf gesunder Nahrung. Kann man dazu die Erzeugnisse eines Mannes rechnen, dessen reiche Begabung zwar der französischen Lyrik neue Bahnen gewiesen hat, dessen Gedichte aber als Spiegel seiner eigenen zerrissenen Persönlichkeit fast sämtlich den Stempel des Krankhaften tragen, dessen Verse, weil sie nur Stimmung ausdrücken sollen, absichtlich so verschwommen sind, daß sie oft genug sich kaum übersetzen und erklären lassen?

Von den Prosaschriften tragen philosophischen Charakter der Discours de la méthode von Descartes und die aus den Pensées von Pascal und dem Esprit des lois von Montesquieu ausgewählten Abschnitte; daß diese Schriften für die Weckung des philosophischen Sinnes vorzüglich geeignet sind, darüber bedarf es keines Wortes. Ob es möglich ist, das aus dem Émile genommene Kapitel (Il faut qu' Emile apprenne un métier) für den Unterricht fruchtbar zu gestalten, scheint mir fraglich; wenn man aus Rousseaus Werken einen längeren zusammenhängenden Abschnitt für die Schule ausheben soll, sieht man sich eben sofort großen Schwierigkeiten gegenüber. Durch das aus der Corinne der Frau von Staël abgedruckte Kapitel wird in höchst anregender und anschaulicher Weise das Kunstinteresse des Schülers wachgerufen, während die feurige Cromwellvorrede Victor Hugos ihm die wichtigsten Fragen der dramatischen Poesie ans Herz legt. Die poetische Erzählung ist durch Chateaubriand und Alphonse Daudet vertreten. Die Abenteuer des letzten Abencerragen entfalten den ganzen Zauber der Romantik; die unglückliche Löwenjagd des Helden von Tarascon und die nicht minder unglückliche Banditenjagd des Helden der korsischen Novelle zeigen den südfranzösischen Humor von seiner glänzendsten Seite. — Besondere Sorgfalt hat Tendering auf den geschichtlichen Teil seiner Sammlung verwendet. — Von den Hauptepochen der französischen Geschichte und den politischen und sozialen Strömungen, welche dieselben bedingten, werden in den ausgewählten Proben Bilder gegeben, die für die gesamte Bildung des Schülers von höchstem Werte sein müssen. Augustin Thierry führt ihn in die wildbewegten Zeiten der Merowinger und Karolinger; Mignet schildert die territoriale Bildung und allmähliche politische Erstarkung Frankreichs unter den Kapetingern und den Valois. Guizot entwirft in scharfen Zügen das Charakterbild des Begründers der politischen Einheit des Landes, Louis XI. Von Richelieu und Mazarin (Duruy) kommen wir zu Louis XIV., aus dessen erster Regierungszeit Voltaire den Krieg gegen Holland schildert, während Bossuet in seiner Leichenrede auf Henriette von England den Leser in das Leben und die Denkweise am Hofe von Versailles einführt. Mitten in die großen Anfänge der Revolution versetzen uns die Reden Mirabeaus; die blutigen Greuel der letzten Zeiten hallen in den Gedichten von André Chénier nach; dazu kommt die kritische Darstellung, welche

Digitized by Google

Taine von der Konstituierenden Versammlung und ihrem Werke gibt. In bezug auf Napoléon erzählt Thiers die Expedition nach Egypten und Syrien, Lanfrey kritisiert die Politik des Eroberers von Austerlitz bis Jena, Ségur gibt als Augenzeuge ein ergreifendes Bild vom Rückzug der großen Armee. Endlich ist auch der Krieg von 1870 nicht übergangen; aus Zolas Débâcle lesen wir die Erstürmung des Dorfes Bazeilles durch die Bayern.

Ich kann mir denken, daß die Aufnahme dieses Stückes von manchen Seiten Beifall finden wird. Ich selbst muß mich dagegen aussprechen. Der aufregende Inhalt wird m. E. die Schüler in einen Zustand versetzen, der ihnen die Beachtung der sprachlichen Form unmöglich macht. Die Darstellung des gewaltigen geschichtlichen Moments steht auf der geistigen Höhe eines Tuchmachers, der — man begreift nicht wie — plötzlich in bezug auf Strategie unendlich gescheiter ist als der gesamte französische Generalstab. Der Mangel an geschichtlicher Genauigkeit ist zu entschuldigen, nicht aber die Abwesenheit jeder höheren Idee, die das Ringen der beiden Nachbarvölker erklärt und versöhnend über den grausigen Szenen schwebt. Auf ein fein empfindendes Gemüt — gleichviel, ob der Leser ein Deutscher oder ein Franzose ist — wird der ganze Roman, in dem die Kunst des Verfassers nur in der Schilderung der Massen zur Geltung kommt, einen peinlichen, niederschlagenden Eindruck machen. Zolas eigentliche Bedeutung liegt bekanntlich auf einem Gebiete, das sich der Schule entzieht. Und welche sittliche Verantwortung nimmt man auf sich, wenn man unreife Jünglinge auf die Lektüre der Romane Zolas hinweist!

Den geschilderten reichen Stoff je nach der Schwierigkeit der Form und des Inhalts auf die verschiedenen Klassen zu verteilen, wird nach Einführung des Buchs Sache der Lehrer sein. Bei einigen Stücken ist die Entscheidung leicht, bei anderen schwieriger, und es ist wohl möglich, daß nach einigen Jahren der Praxis der zuerst aufgestellte Kanon revidiert werden muß. Da der hauptsächliche Wert des Werkes auf seiner Einheitlichkeit beruht, wird es nicht leicht sein, für die von der Verlagsbuchhandlung versprochene Ausgabe in zwei Bänden den Stoff in zwei methodisch geordnete Hälften zu teilen. Auch die Beseitigung der zahlreichen Druckfehler wird große Sorgfalt erfordern.

Die von Tendering besorgte 47. Auflage des Herrig-Burguy ist, wie wir gesehen haben, ein neues Buch. Das Recht, es unter der alten Flagge segeln zu lassen, findet Tendering in dem Bewußtsein, dem Hauptzweck der ersten Verfasser treu geblieben zu sein, und in dem Bestreben, unter den veränderten Verhältnissen und Anforderungen der Gegenwart mit seinem Werke dasselbe zu leisten, was einst die ältere Sammlung unter allgemeiner

Digitized by Google

Anerkennung geleistet hat. Wir sind der Meinung, daß seine Absicht im wesentlichen gelungen ist, und wünschen dem Buche den verdienten Erfolg. Vogue la galère!

Berlin. Johannes Schmidt.

---

**Wilhelm Paszkowski, Lesebuch zur Einführung in die Kenntnis Deutschlands und seines geistigen Lebens. Für ausländische Studierende und für die oberste Stufe höherer Lehranstalten des In- und Auslandes. Berlin 1904, Weidmannsche Buchhandlung. VIII u. 196 S. gr. 8. geb. 3 M.**

Es ist nicht gerade die dankbarste Aufgabe, aus den Schriften anderer eine Auswahl zusammenzustellen: welch eine Fülle von Arbeit dahinter steckt, ahnt der Leser meistens nicht, die Vorzüge der ausgewählten Stücke rechnet er den Verfassern an, ihre Mängel aber dem, der die Auswahl getroffen hat! Um so sorgfältiger soll der Beurteiler die Bearbeitung von dem Bearbeiteten scheiden.

Der Gedanke, welcher der Sammlung zugrunde liegt, ist zweifellos richtig: mit der Einführung in eine fremde Sprache verbindet sich naturgemäß die Einführung in das fremde Volkstum. Daß er in unsere Lehrbücher des Englischen und Französischen so spät Eingang gefunden hat, beweist nichts gegen seine Vortrefflichkeit: das Nächstliegende entzieht sich am leichtesten dem Blick. Hier aber ist dieser Gedanke mit Geschick verwertet worden. Es ist kaum ein Aufsatz, ja kaum eine Seite in dem Buche, wo nicht von der Eigenart unseres Volkes gesprochen würde, von seiner Innerlichkeit und Tiefe, seiner Vielseitigkeit auf geistigem Gebiete und seinem Einfluß auf andere Völker. Dafür, daß es nicht aufdringlich und ruhmredig geschieht, bürgen die Namen der Verfasser: Paulsen, Curtius, Helmholtz, Scherer, Erich Schmidt, Treitschke, Mommsen, Adolf Harnack, Freytag u. a. Dennoch klingt für jeden denkenden Leser aus dem Buche der Satz heraus, daß am deutschen Wesen noch einmal die Welt genesen kann.

Unter den 40 Aufsätzen sind mir nur drei nicht geeignet erschienen: Nr. 1 (Die zentrale Lage Deutschlands, von Fr. Ratzel) enthält kaum einen Gedanken, der nicht auch in andern Stücken und zugleich besser ausgesprochen würde; von Nr. 28 (Friedrich der Große als Philosoph, von E. Zeller) hat nur der letzte Abschnitt in diesem Zusammenhange Zweck; und Nr. 35 (Das Denken in der Medizin, von E. v. Leyden) ist ein zu kurzes Bruchstück, als daß es Wert haben könnte. Auch Nr. 30 (Deutsche Kunststädte, von W. H. Riehl) hat mich nicht angesprochen. Um so freudiger erkenne ich es an, daß auch Bismarck, Moltke und die Königin Luise in der Sammlung vertreten sind.

Die Sprache ist selbstverständlich in den verschiedenen Stücken recht verschieden, aber im ganzen doch überall frei von überflüssigen Fremdwörtern und Fehlern, wenngleich es an Nach-

Digitized by Google

lässigkeiten und Unebenheiten nicht fehlt. Es gehört ja auch das zur Eigenart des deutschen Volkes, daß seine Gelehrten nicht immer Meister der Darstellung sind (vgl. S. 42 Z. 2 ff.). Beispielsweise gefällt mir gleich der erste Satz des Buches mit seinem kausal gebrauchten *indem* nicht; auf S. 3 sind die beiden Wendungen *bestehen in* und *beruhen auf* gemischt zu *beruhen in*; auf S. 51 ist der Ausdruck *alles äußeren Ungemachs zum Trotz* ohne Zweifel fehlerhaft — trotz Goethe. Namentlich die Stellung der Wörter, insbesondere des Wörtleins *sich*, läßt in manchen Aufsätzen zu wünschen übrig.

Wie sorgfältig der Abdruck der Stücke ist, läßt sich ohne genauere Nachprüfung nicht ermitteln, und die ist mir hier unmöglich. Doch muß ich gestehen, daß mir einige Zweifel an der Zuverlässigkeit gekommen sind. Oder steht bei Ratzel wirklich der mir unverständliche Satz auf S. 2: *In der Lage Deutschlands ist das Bedürfnis der Verbindung mit Ländern begründet, die die friedliche Ausbeutung in eine geschütztere Stellung erlauben?* Ist vielleicht *Ausbreitung* zu lesen?

Von den Druckfehlern und Versehen, die mir aufgefallen sind, verbessere ich die wichtigeren. Ich lese S. 4 Z. 2 v. u.: *hinwegtäuschen*, S. 6 Z. 5 v. u.: *Hochwaldspfaden*, S. 11 Z. 10 v. u.: *wurden* und Z. 2 v. u.: *bewirkt*, S. 23 Z. 9 v. u.: *herausklingt*, S. 35 Z. 9 v. o.: *wird*, S. 53 Z. 9 v. o.: *durch die rauhe Faust*, S. 61: *bout*, S. 65: *Phaethon*, S. 66: *Fittiche*, S. 76: *des Heutigen* (oder fehlt ein Substantiv?), S. 99 Z. 18 v. o.: *sich* (oder ist die Zeichensetzung zu ämlern?) und Z. 6 v. u.: *daſs*, S. 115: *400 jährigen* (der Ausdruck ist fehlerhaft), S. 122: *einen Choral*, S. 135: *trauervoller*, S. 184: *Hypotenuse*. Auf S. 125 scheint mir der letzte Satz des 1. Abschnitts verstümmelt zu sein; auf S. 132 müßte es heißen: *Feier zum Gedächtnis des Fürsten Bismarck*; der Wortlaut der Briefe Goethes und Schillers weicht an mehreren Stellen von dem in meiner Ausgabe ab, jedenfalls aber muß es auf S. 190 in Z. 10 v. o. statt *'auch an' 'an auch'* heißen.

Ein Komma füge ich ein auf S. 13 Z. 12 v. u. nach *fühlt*, S. 21 Z. 2 v. u. nach *verwitterten*, S. 65 Z. 15 v. o. nach *em*, S. 66 Z. 15 v. o. nach *unbekümmert*, S. 87 Z. 16 v. u. nach *ihn*, S. 111 Z. 16 v. u. vor *in*, S. 113 Z. 7 v. u. nach *ward*, S. 114 Z. 14 v. o. vor *wo*, S. 122 Z. 2 v. o. nach *Helden*, S. 129 Z. 11 v. u. nach *Pflicht*, S. 142 Z. 8 v. u. nach *wenig*; ich streiche das Komma auf S. 30 Z. 10 v. u. nach *verachtet* und auf S. 94 Z. 2 v. u. nach *Faust*.

Daß die Stücke z. T. gekürzt sind, ist begreiflich und nicht unzweckmäßig: so werden die Leser begierig gemacht, das Ganze kennen zu lernen. Die Anordnung ist gut: auf fünf einleitende Stücke *zur deutschen Landes- und Volkskunde* folgen 35 *zum deutschen Geistesleben*. Die acht Gruppen, in die diese geordnet sind, haben

Digitized by Google

die Überschriften: a) *Allgemeines*, b) *zum Universitätswesen*, c) *zur Sprache und Literatur*, d) *zur Geschichte*, e) *zur Philosophie und Kunst*, f) *zur Rechtswissenschaft und Volkswirtschaftslehre*, g) *zur Medizin und Naturwissenschaft*, h) *einige Briefe hervorragender Persönlichkeiten*. Diese Briefe würde ich allerdings an den geeigneten Stellen in die andern Gruppen eingeordnet haben; denn, wenn ich offen sein soll, der *Briefstil*, den der Bearbeiter daran kennen lehren will, ist ein Begriff, mit dem ich nichts Rechtes anzufangen weiß.

Alles in allem ist das Buch eine brauchbare Arbeit und hält, was der Titel verspricht. Auch in den obersten Klassen der höhern deutschen Schulen im Auslande wird es mit Nutzen verwandt werden können. Besonders aber möchte ich es auch den erwachsenen Deutschen im Auslande empfehlen, die daraus lernen können, welch ein reiches geistiges Leben im Vaterlande herrscht und wie stolz sie auf dieses Vaterland sein können. Ich selbst habe Paszkowskis Lesebuch mit Freude durchgelesen.

Brüssel. Richard Jahnke.

---

L. Mackensen, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. Auf Grund der Gehrkeschen Grundrisse der Geschichte in Übereinstimmung mit den neuen Lehrplänen verfaßt. Wolfenbüttel 1902/3, Julius Zwißler. I: Quarta IV u. 101 S. 8. 0,90 *M.*; II: Untertertia IV u. 93 S. 8. 0,90 *M.*; III: Obertertia 96 S. 8. 0,90 *M.*; IV: Untersekunda 116 S. 8. 1 *M.*

Es gehört in unseren Tagen ein nicht geringer Wagemut dazu, ein neues Lehrbuch der Geschichte zu schreiben oder zu bearbeiten, nachdem die Neuordnung aller Unterrichtsverhältnisse eine Reihe so trefflicher Hilfsmittel gebracht hat, daß man meinen sollte, es fände jeder Geschichtslehrer ein Buch, welches seinen Ansprüchen genügte. Dazu kommt, daß sich das Bestreben geltend macht, ein und dasselbe Buch innerhalb einer Provinz oder wenigstens im Bereich einer größeren Anzahl benachbarter Schulen gebrauchen zu lassen. Wer freilich die Neigung so mancher Lehrer kennt, nur den eignen Weg für den richtigen zu halten und trotz aller gedruckten Leitfäden auch im Schulunterrichte nachschreiben zu lassen, der wird sich nicht wundern, daß fort und fort neue Versuche gemacht werden, dem Geschichtsunterrichte zu helfen, daß alte Bücher durch Umarbeitung und unter Berücksichtigung der jetzt geltenden Ansichten den neuen Forderungen angepaßt werden sollen. Je schwieriger es jetzt ist, einen Platz unter den eingeführten Lehrbüchern zu erringen, um so sorgfältiger wird bei dem Erscheinen eines neuen Versuchs geprüft werden müssen, welche besonderen Vorzüge die neue Arbeit auszeichnen. Auf Grund der Gehrkeschen Grundrisse der Geschichte, aber in Übereinstimmung mit den neuen Lehrplänen, hat Mackensen ein neues Lehrbuch der Geschichte



Digitized by Google

verfaßt, von dem bis jetzt vier Teile vorliegen, welche die Lehraufgaben der Quarta bis Untersekunda umfassen. M. erklärt in dem Vorworte, er habe sich bemüht, das Buch durch möglichst klare Einteilung des Stoffes, Zerlegen desselben in kleinere Unterabteilungen, durch Überschriften, die in die Augen fallen, übersichtlich zu gestalten. Mit gutem Grunde ist für jede Klasse ein besonderer Teil bestimmt. Der 1. Teil behandelt für Quarta die Geschichte des Altertums in der Weise, daß in die Geschichte der Griechen die der morgenländischen Völker eingeflochten ist, indem § 9 das persische Weltreich bis zum Zusammenstoß mit den Griechen behandelt, wird. In demselben Abschnitte wird auch das Wichtigste aus der Geschichte von Babylonien, Assyrien und Ägypten beigebracht. Die Einleitung ist ziemlich abstrakt und überflüssig; auch die Anfänge der griechischen Geschichte sind eingehender behandelt, als Zeit und Klassenstandpunkt zulassen dürften. Es empfiehlt sich kaum, in Quarta griechische und römische Götternamen nebeneinander lernen zu lassen oder noch immer die Lykurgische Verfassung sowie die Messenischen Kriege eingehend zu erörtern. Wozu Jänicke z. B. 32 Zeilen braucht, dazu braucht M. mehr denn dreimal soviel Raum. Auch die Solonische Verfassung ist recht ausführlich behandelt. S. 16 dürfte es dem Sinne Solons besser entsprechen, wenn es hieße: da nun nicht alle gleiche Rechte erhalten sollten statt konnten. Rechte und Pflichten der Athener gleichmäßig zu verteilen war doch das Ziel von Solons Reformen. Wenn S. 22 von der persischen Königstraße erzählt wird, daß dort die Briefe durch reitende Boten befördert wurden, so bedarf dies doch insofern der Einschränkung, als nur von einer Beförderung amtlicher Sachen die Rede sein kann. Warum wird S. 28 und S. 68 von Xantippus gesprochen? In der römischen Geschichte ließe sich noch so manche Kürzung befürworten; was sollen z. B. für den Quartaner die Licinischen Gesetze im Wortlaute? Dagegen muß anerkannt werden, daß mit Erfolg versucht wird, die hervorragendsten Persönlichkeiten durch Beiwörter scharf zu charakterisieren: so Caesar und Antonius, so Philipp von Makedonien und Perikles. In dem 2. Teile, dem für Untertertia, dürfte die römische Kaisergeschichte, die der deutschen selbständig vorausgeht, noch immer zu ausführlich gehalten sein — können denn wirklich Caligula und Claudius, Domitian und Commodus dem Untertertianer nicht erlassen werden? Auch Nero z. B. ist keine Persönlichkeit für einen Tertianer, wenn es heißt: Nun kamen alle schlimmen Eigenschaften Neros zum Durchbruch: maßlose Eitelkeit, zügellose Sinnlichkeit, tolle Verschwendungssucht und wilde Grausamkeit. Soll denn wirklich der Untertertianer auch die Zahlen für die Regierungszeit jedes einzelnen römischen Kaisers lernen? Auch sonst scheint eine Kürzung des überreichen Stoffes sehr angebracht: so bei den Sachsenkriegen

Digitized by Google

Karls und den Kreuzzügen. Auf jeden Fall hat M. z. B. dem 4. Kreuzzuge eine für Tertia ganz unangebrachte Ausführlichkeit gewidmet. Sehr beachtenswert ist hingegen bei M. das Urteil über so manche Begebenheiten, so die Ausführung der Folgen, welche die Erneuerung des Kaisertums 962 für Deutschland gehabt hat. Auch in diesen Teilen zeigt sich M. redlich bemüht, mit scharfen Beiwörtern Männer und Sachen zu charakterisieren. Was liegt nicht alles z. B. S. 64 in dem Ausdrucke: das herrschsüchtige Mailand, was S. 69 darin, daß Innocenz III. der gewaltigste aller Päpste genannt wird? Etwas zu hoch dürfte Heinrich VII. eingeschätzt sein, wenn er edel und ritterlich genannt wird. Nicht recht verständlich ist es, wenn S. 20 erzählt wird, daß von den Römern die Deutschen (besser wohl sagte M. Germanen) vor der Völkerwanderung manche Fertigkeit lernten, die dem Handwerk zu gute kamen. Hier und da hätte ein Wort der Erklärung not getan: S. 56 werden zwar Zölibat und Laieninvestitur scharf umschrieben, aber nicht Simonie, ein Begriff, der doch unter Gregor VII. anders aufzufassen ist als im Zeitalter der Apostel. In dem für Obertertia bestimmten 3. Teile ist die außerdeutsche Geschichte in zu großer Ausdehnung herangezogen worden — was soll S. 73 die englische Revolution, was S. 31 ff. die Einführung der Reformation in England und Frankreich? Manche Behauptung könnte vorsichtiger gefaßt sein. Wenn S. 5 gesagt wird: Viele von den Rittern gerieten in Not und Schulden und wurden, da sie nichts Ordentliches gelernt hatten, zu Raubrittern — so entspricht dies kaum der Wirklichkeit. S. 43 wird als unzweifelhaft sicher berichtet, daß 1631 die verzweifelten Einwohner Magdeburgs das Feuer selbst angelegt haben. S. 81 ist die Aufhebung des verräterischen Obersten von Kalckstein doch ein Bruch, nicht nur „Nichtbeachtung" des Völkerrechts gewesen. Es hat keinen Zweck, zu mildern, was unrecht ist; erklärlich ist das Vorgehen des gewaltigen Friedrich Wilhelm, von dem ja auch M. sagt, daß die Winkelzüge der Politik und Diplomatie seiner offenen und geraden Natur zuwider waren. Mißverständlich ist es, wenn S. 85 erzählt wird, daß die Franzosen das Heidelberger Schloß gesprengt haben. Wer in ein Gebäude Feuer wirft, wie die Franzosen 1689 getan haben, sprengt es doch nicht, sondern verwüstet es; gesprengt wurden die Türme und Mauern des Jettenbühls (von Öchelhauser, Das Heidelberger Schloß S. 39 ff.). Wie M. den großen Männern gerecht zu werden sucht, beweist auch der 4. Teil, der für Untersekunda. Gleich das, was über die Jugend Friedrichs d. Gr. und sein Verhältnis zu Friedrich Wilhelm auf den ersten Seiten gesagt wird, läßt die Schüler erkennen, welche „Eigenart" sich hier entwickelt. Recht anschaulich ist die landesväterliche Tätigkeit des großen Königs geschildert, anschaulich auch Preußens innere Wiedergeburt infolge von Steins und Scharnhorsts Reformen, anschaulich



Digitized by Google

die Entwickelung Preußens in Handel und Wandel, wie sie zunächst in dem Zollverein ihren Höhepunkt erreicht. Ebenso ist der Bürgerkunde in der Darstellung der Verfassungsänderung in Preußen von 1850 und der inneren Entwickelung des deutschen Reichs Rechnung getragen. Hier ist alles das nicht übel veranschaulicht, was die Neuzeit an Kenntnis der staatlichen Einrichtungen auch schon in Sekunda fordert. Was M. S. 112 über die Sozialdemokratie und die soziale Gesetzgebung sagt, muß als durchaus verständig und dem Klassenstandpunkte angemessen bezeichnet werden. Bei der Entwickelung der deutschen Kolonien (S. 108) wäre eine Andeutung darüber erwünscht gewesen, warum gerade der Papst dazu kam, die Karolinen den Spaniern zuzuerkennen.

Vielleicht erwägt M. noch einmal, ob es wirklich überflüssig ist (II S. IV.), den einzelnen Bändchen Wiederholungs- und Zahlentabellen anzufügen. Wird nicht der Kanon der einzuprägenden Zahlen für die mittleren Klassen ein anderer sein müssen als für die oberen? Ein endgültiges Urteil wird sich erst fällen lassen, wenn auch die Lehraufgaben der obersten Klassen, bei weitem die schwersten, bearbeitet worden sind.

Neuhaldensleben. Th. Sorgenfrey.

---

Bork-Nath, Mathematische Hauptsätze. Ausgabe für Gymnasien. Zweiter Teil: Pensum der Oberstufe. Dritte Auflage. Leipzig 1903, Dürrsche Buchhandlung. XII u. 338 S. 8. geb. 3,60 *M*.

Die Neubearbeitung der „Mathematischen Hauptsätze" von Bork hat nach dem Tode des Verfassers bekanntlich Nath übernommen. Dem Berichter liegt hier die dritte Auflage der für Gymnasien bestimmten Ausgabe der Oberstufe vor.

Das Werk enthält, wie jetzt üblich, in demselben Bande die nach Obersekunda und Prima gehörigen Abschnitte aller Zweige der Mathematik, der Planimetrie, der Arithmetik und Algebra, der ebenen und sphärischen Trigonometrie, der Stereometrie und der analytischen Geometrie.

Der neue Herausgeber hat an dem Werke Borks mehrere Änderungen vorgenommen. Der größte Teil derselben ist durch die Lehrpläne von 1901 bedingt. Diesen entsprechend sind die propädeutischen Lehren der Trigonometrie und Stereometrie, die früher Lehrgegenstand der Untersekunda waren, aus der Unterstufe in die Oberstufe übernommen worden. Hinzugekommen sind ferner der durch die Lehrpläne vorgeschriebene Überblick über das System der Arithmetik, die Wahrscheinlichkeitslehre, eine Anleitung zum perspektivischen Zeichnen räumlicher Gebilde und ein Abschnitt über die mathematische Erd- und Himmelskunde. Eine völlige Neubearbeitung hat auch der Abschnitt über die analytische Geometrie erfahren.

An Stoff enthielt schon die zweite Auflage mehr, als an

Digitized by Google

Gymnasien bewältigt werden kann. Jetzt dürfte das Werk unter den für Gymnasien bestimmten Lehrbüchern mit am weitesten gehen. Neben dem in den Lehrplänen vorgeschriebenen Stoff behandelt der Verf. auch unendliche Reihen, die Bedingungen für ihre Konvergenz, den binomischen Lehrsatz für negative und gebrochene Exponenten, die Zahl e und die Exponentialfunktion, die natürlichen Logarithmen, die Reihen für $\sin \alpha$, $\cos \alpha$, $\pi$, auch die Bedeutung von $\lg(a + bi)$, $i^i$, $\sin(a + bi)$, $\cos(a + bi)$, in der Algebra die allgemeinen Lehrsätze über die Wurzeln einer Gleichung n. Grades, die Auflösung der allgemeinen kubischen Gleichung, in der Lehre von den größten und kleinsten Werten die Abhängigkeit des Maximums oder Minimums von der zweiten Ableitung der Funktion, das gesamte Formelsystem der sphärischen Trigonometrie für rechtwinklige und schiefwinklige Dreiecke, auch die Formel für vier aufeinanderfolgende Stücke (Kotangentensatz), in der analytischen Geometrie die Transformation der Koordinaten (auch schiefwinkliger), die Bestimmung der Fläche des Hyperbelsegments, die Diskussion der allgemeinen Gleichung zweiten Grades.

Der Herausgeber ist sich vollständig darüber klar, daß der hier gegebene Stoff am Gymnasium nicht erledigt werden kann. Die Fachgenossen an den Gymnasien, an denen das Buch gebraucht wird, haben sich aber gegen eine Verringerung des Stoffes ausgesprochen. Es ist auch durchaus verständlich, daß jeder Mathematiker gern mit seinen Schülern den gesamten Inhalt des Buches durchnehmen möchte. Da dies nun einmal bei dem besten Willen und bei dem besten Schülermaterial am Gymnasium unmöglich ist, so wird man wenigstens den einen oder anderen, nicht zum Pensum des Gymnasiums gehörigen Abschnitt gelegentlich besprechen wollen, um seinen Schülern einmal einen Ausblick in ein weiteres Gebiet zu geben. Allerdings wird der Lehrer sehr sorgfältig darauf achten müssen, daß er nicht in den Fehler früherer Zeiten verfällt, seinen Unterricht nur dem Fassungsvermögen einzelner besonders befähigter Köpfe anzupassen. Er wird auch dafür sorgen müssen, daß neben dem reichen Lehrstoff nicht der Übungsstoff, der für die Erziehung zur geistigen Selbständigkeit wichtiger ist als jener, zu kurz kommt, daß namentlich Zeit für angewandte Aufgaben übrig bleibt, z. B. für physikalische Aufgaben.

Die Behandlung des Lehrstoffes verfolgt im allgemeinen hergebrachte Bahnen. Die Zahl der Lehrsätze in den einzelnen Abschnitten ist etwas groß. Ein Teil derselben kann wohl, wie es die Lehrpläne empfehlen, als Übungsstoff behandelt werden; dann sollten allerdings ihre Beweise nicht ausführlich im Buche stehen. Übungsaufgaben neben dem eigentlichen Lehrstoff enthält das Werk nicht; dafür ist die Lösung einzelner Übungsaufgaben vollständig durchgeführt.

Digitized by Google

Die Darstellung ist von einer gewissen behaglichen Breite, übersichtlich und klar. Ganze Abschnitte des Buches werden Schüler von der geistigen Reife des Obersekundaners und Primaners sich ohne die Hilfe des Lehrers erarbeiten können.

Daß es bei einem so ausführlichen Werke viele Punkte gibt, in denen zwei Fachgenossen verschiedene Ansicht haben, ist selbstverständlich. Am meisten Einwendungen würde der Berichter gegen die Behandlung der Stereometrie zu erheben haben. In dem vorbereitenden Lehrgange sollte das Zeichnen der Körper ihrer Berechnung vorangehen. In dem systematischen Teile findet sich bald zu Anfang der Satz: „Zwei Ebenen schneiden sich in einer Geraden" als Lehrsatz bezeichnet, während er doch der Grundsatz ist, durch den unser Raum als dreidimensionaler vorausgesetzt wird; der beigefügte Beweis setzt schon die Hauptsache, daß die Ebenen sich in einer Linie schneiden, als richtig voraus. Etwas stiefmütterlich behandelt sind die stereometrischen Konstruktionsaufgaben; auch auf die Netzkonstruktionen der dreiseitigen Ecken würde der Berichter nicht gern verzichten.

In der Arithmetik weicht der Verf. von dem Brauch der meisten wissenschaftlichen Mathematiker (Weierstraß, Dedekind, Cantor, Stolz) ab, wenn er die Bezeichnung irrational nur für Zahlen gelten lassen will, die Lösungen algebraischer Gleichungen sind, nicht für die Zahlen e und $\pi$. Tatsächlich lassen aber diese transzendenten Zahlen dieselbe Behandlungsweise zu wie die algebraischen und verdienen deshalb mit diesen eine gleiche Bezeichnung, wenn sie auch in anderer Beziehung sich wesentlich von ihnen unterscheiden.

Die vorstehenden Punkte und noch einzelne andere, in denen die Ansichten des Berichters mit denen des Herausgebers nicht voll übereinstimmen, sind indes nicht von grundsätzlicher Bedeutung. Dem tüchtigen Lehrer wird es zweifellos möglich sein, an der Hand des Buches mit seinen Schülern gute Erfolge zu erzielen.

Posen. H. Thieme.

---

E. Jochmann, O. Hermes und P. Spies, Grundriß der Experimentalphysik. Funfzehnte, vollständig neu bearbeitete Auflage. Berlin 1903, Winckelmann & Söhne. 524 S. 8. geb. 5,50 *M*.

O. Hermes und P. Spies, Elementarphysik unter Zugrundelegung des Grundrisses der Experimentalphysik von E. Jochmann für den Anfangsunterricht in den höheren Lehranstalten. Dritte, neu bearbeitete Auflage. Berlin 1905, Winckelmann & Söhne. 246 S. 8. geb. 2,50 *M*.

Der Wunsch, „noch mehr als bisher die Anschauung, in erster Linie also das Experiment zur Grundlage aller Betrachtungen zu machen", hat die Herausgeber zu einer neuen weitgehenden Umarbeitung der beiden bereits vor drei Jahren erheblich umgestalteten Bücher veranlaßt; es wird von ihnen die Hoffnung

Digitized by Google

ausgesprochen, daß die folgenden Auflagen gleich einschneidende Änderungen nicht aufweisen werden.

Abstraktere Darlegungen, Berechnungen u. dgl. sind zum Teil fortgelassen und nur diejenigen beibehalten, welche zur Begründung und Verknüpfung wichtiger Gesetze dienen. Um der Anschauung zu Hilfe zu kommen, ist die Anzahl der Abbildungen erheblich vermehrt; auch sind einige der bisherigen durch zweckmäßigere ersetzt. Außer den dadurch bedingten Umänderungen des Textes sind andere vorgenommen, welche die Übersicht über den behandelten Stoff erleichtern, die Gedankenverbindung zwischen den einzelnen Abschnitten herstellen, Zusammengehöriges näher aneinanderrücken u. dgl. Die Bücher haben dadurch an Verständlichkeit für die jüngeren Schüler entschieden gewonnen.

Die in der vierzehnten Auflage wenig gelungene Einführung des Prinzipes der Energie ist durch eine einwandfreie ersetzt. Das jetzt in den §§ 43, 239 u. folg. des Grundrisses, §§ 30, 147 u. folg. der Elementarphysik Gegebene genügt den Bedürfnissen des Unterrichtes. Die teils neu bearbeiteten, teils erheblich umgestalteten Abschnitte über beschleunigte oder verzögerte Drehung, geradlinige Schwingungsbewegung, Trägheitsmoment, freie Achse werden von vorgeschrittenen Schülern mit Erfolg benutzt werden können, ebenso von Studierenden der Universitäten oder technischen Hochschulen die gut orientierende Darstellung des zweiten Hauptsatzes der mechanischen Wärmetheorie und die Paragraphen über elektrische Kapazität, Potential und Ladungsarbeit.

Eine Aufführung der Stellen, die der Verbesserung bedürftig, der Ergänzungen, die wünschenswert scheinen, sowie der kleinen Versehen, die sich in dem neuen Texte finden, kann hier unterbleiben, da sich dem Ref. dazu anderweitig Gelegenheit geboten hat.

Berlin. G. Krech.

Digitized by Google

# DRITTE ABTEILUNG.

## BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISZELLEN.

### 41. Versammlung rheinischer Schulmänner.

Die 41. Versammlung rheinischer Schulmänner tagte Osterdienstag den 5. April in der Aula des Marzellengymnasiums in Köln. Der Vorsitzende, Professor Lambert Stein, eröffnete sie kurz nach 11 Uhr, indem er die zahlreichen Teilnehmer im Namen des Ausschusses und im Auftrage des Direktors der Anstalt herzlich willkommen hieß.

Er gedachte sodann in warmen Worten des Geheimrates Karl Kiesel, der lange Jahrzehnte eine hervorragende Stelle im Schulleben der Rheinprovinz eingenommen, der ein eifriger Förderer der Osterdienstagsversammlungen gewesen sei; eine imponierende Gestalt, habe er mit Klarheit und logischer Schärfe in die Debatte eingegriffen und oft die Versammlungen geleitet. Auch zwei Lebende müsse er nennen. Im vorigen Jahre sei Geheimrat Provinzialschulrat Hermann Deiters aus dem Amte geschieden. Er sei ein Kind unserer Provinz gewesen, in Bonn, seiner Geburtsstadt, habe sein Vater eine juristische Professur innegehabt. Einer der namhaftesten Schüler Ritschls und Jahns, habe keiner die Eigenart des letzten Gelehrten so betätigt wie er, nämlich die Methode der alten Philologie auf die Erklärung moderner Musiker anzuwenden. Sein Herzenswunsch sei allerdings gewesen, akademischer Lehrer zu werden; trotzdem habe er sich mit Eifer dem praktischen Schuldienst gewidmet. Nachdem er längere Jahre im Osten der Monarchie die Gymnasien von Konitz und Posen geleitet, sei er als Direktor der Anstalt seiner Vaterstadt berufen worden. Nach wenigen Jahren trat er ins Provinzialschulkollegium ein als Nachfolger Vogts. Alle, die ihm amtlich näher getreten seien, wüßten, mit welchem Ernst er die Aufgabe seines Amtes aufgefaßt habe; strenge Anforderungen habe er, wie an sich selbst, so auch an die Lehrer und Schüler gestellt. Seiner Natur sei nichts so zuwider gewesen wie hohles Scheinwesen. Ihm sei es hoch anzurechnen, daß er im Decennium drohender Verflachung des altsprachlichen Unterrichts von der alten Gründlichkeit nichts nachgelassen habe. Der Vorsitzende wünschte dem aus dem Amt Geschiedenen eine Zeit glücklicher Muße, damit er, der feinsinnige Schriftsteller, noch lange seine Kräfte dem Studium der alten und modernen

Digitized by Google

Musik widmen könne. Auch des Direktors Schorn, des Leiters des städtischen Gymnasiums und Realgymnasiums in der Kreuzgasse, gedachte der Vorsitzende mit ehrenden Worten. Die Verbindung des humanistischen Gymnasiums mit der alten Schule sei sein Werk, er habe beide Anstalten zu großer Blüte gebracht. Er habe es nicht geliebt, in der breiten Öffentlichkeit sich zu betätigen, sein ganzes Arbeiten sei in den stillen Räumen seiner Schule vor sich gegangen; um so höher müßte die Versammlung es schätzen, daß er oft ihren Beratungen angewohnt habe. Die bewundernswerte körperliche und geistige Frische des 70jährigen sichere ihm eine lange ungetrübte Muße.

Übergehend auf die wichtigsten allgemeinen Ereignisse des verflossenen Schuljahres, wies der Vorsitzende auf die Rheinische Direktorenkonferenz in Bonn und die Philologenversammlung in Halle hin und hob zwei Gegenstände hervor, über die hier wie dort verhandelt worden sei: die philosophische Propädeutik und das griechische Lesebuch von Wilamowitz. Er machte auf die vielfache Übereinstimmung der in Bonn und Halle ausgesprochenen Ansichten aufmerksam. Während die Herren aus Österreich sich etwas darauf zugute zu tun schienen, die philosophische Propädeutik noch als besonderes Fach in beiden Primen zu besitzen, trauerten die meisten von uns ihr nicht nach; viele glaubten allerdings, daß eine Lücke entstanden sei. In Bonn habe man nachgewiesen, wie der übrige Unterricht der philosophischen Vorbildung nutzbar gemacht werden könne. Die Frage des griechischen Lesebuches sei zum Abschluß gekommen. Es herrsche völlige Übereinstimmung zwischen den Beschlüssen der Rheinischen Direktorenkonferenz und dem Vortrage von Weißenfels in Halle, daß das Buch bei aller Hochachtung vor der riesigen wissenschaftlichen Arbeit in seinem zweiten Teile gar nicht für den Unterricht passe, in seinem ersten Teile zwar eine willkommene Bereicherung der bisherigen Klassenlektüre sei, aber keinen Ersatz der Primalektüre zu bieten vermöchte. Gegenüber der Erörterung über Historismus und Klassizismus betonte der Vorsitzende, daß in Halle wie in Bonn keine Meinungsverschiedenheit darüber gewesen sei, daß es sich hier nicht um einen unversöhnlichen Gegensatz handele, sondern daß beides sich unter einem höheren Gesichtspunkte vereinigen lasse.

Nach diesen Worten des Vorsitzenden widmete Prof. ten Hermsen (Köln) dem verstorbenen Gymnasialdirektor Kiesel folgenden Nachruf:

Von seiten des Herrn Vorsitzenden ist die ehrenvolle Aufforderung an mich ergangen, dem verstorbenen Gymnasialdirektor Kiesel einige Worte der Erinnerung zu weihen. Ich komme derselben nach, wahrhaftig nicht in dem Gefühle, als ob ich imstande sei, die große Bedeutung dieses hervorragenden Mannes auch nur annähernd klar und richtig darzulegen, sondern einzig und allein in der Erwägung, daß mir, der ich vor nunmehr 30 Jahren als Lehrer seiner Leitung unterstellt wurde, eine Weigerung nicht geziemen möchte, und in der sichern Hoffnung, daß Sie, hochgeehrte Herren, das Mangelhafte meiner Schilderung in gütiger Nachsicht ergänzen werden, um so mehr, als den meisten von Ihnen sein Bild noch lebendig vor der Seele steht.

Wer das Glück hatte, mit Kiesel in nähere Beziehungen zu treten, der lernte ihn gar bald wegen des ungewöhnlichen Reichtums seiner wissen-

Digitized by Google

schaftlichen Kenntnisse hochschätzen und bewundern. Beherrschte er doch sozusagen sämtliche wissenschaftliche Fächer des Gymnasiums in staunenswerter Sicherheit. Aber während andere durch reiches und gründliches Wissen ausgezeichnete Männer von einem Lieblingsfache aus nach und nach ihre Kenntnisse erweiterten, ist es schwer, bei Kiesel einen solchen beherrschenden Mittelpunkt zu bestimmen. Er umfaßte jede Disziplin, ob klassische Sprachen oder Geschichte, ob Mathematik oder Geographie, ob Deutsch, philosophische Propädeutik oder Französisch mit gleichem Eifer und gebot über alle in einem über die Ziele des Gymnasiums weit hinausliegenden Umfange und mit tiefer Gründlichkeit; außerdem war er bewandert in der Theologie, im Hebräischen, im Italienischen und wie es heißt in einer der slawischen Sprachen. Dazu verfügte er über einen Schatz mannigfaltigster Erfahrung, die er im Verkehr mit bedeutenden Männern auf den verschiedensten Gebieten des Lebens gewonnen hatte. Ein Gelehrter im eminenten Sinne des Wortes, der als solcher in weiten Kreisen mit Recht eines großen Ansehens sich erfreute, ein klarer, scharfer Denker, wie es seine Schriften bekunden, würde Kiesel, wenn er sich dem akademischen Berufe hätte widmen wollen, jeder Hochschule zur Zierde gereicht haben.

Bei seinem umfassenden Wissen war und blieb er ein praktischer Schulmann, und er war es mit einer Hingabe und Liebe, mit einer Treue und Gewissenhaftigkeit, daß er darin jüngeren Philologen ein leuchtendes Vorbild wurde. Vertraut, wie in gleichem Maße nur wenige, mit den Grundsätzen und Lehren der Erziehungskunst, zugleich ein Didaktiker ersten Ranges, bildete er in einer langen Reihe von Jahren während des Primakursus durch seine Genialität Jünglinge heran, die an Selbständigkeit des Denkens, Reife des Urteils, Gewandtheit im sprachlichen Ausdruck die meisten ihrer Altersgenossen von den Universitäten überragten und mit beabsichtigtem Stolze sich Kieselianer nannten. Längst gereifte Männer, bewahren sie in den verschiedensten, oft hohen Stellungen ihrem großen Lehrer eine wahrhaft dankbare Gesinnung und eine unbegrenzte Verehrung. Als Direktor aber hat Kiesel in einem Alter, in dem die meisten von uns noch auf den ersten Staffeln der philologischen Laufbahn stehen, durch strenge, jedoch gerechte und einsichtsvolle Leitung das Düsseldorfer Gymnasium zu einer Höhe emporgehoben, daß es weit über die Grenzen Düsseldorfs hinaus gepriesen wurde als eine Stätte echter Zucht, Gottesfurcht, Vaterlandsliebe und wissenschaftlicher Bildung. Und wenn hin und wieder ein Lehrer unter seinem Regime, um einen milden Ausdruck zu gebrauchen, sich beengt und gedrückt fühlte, so hatte dies seinen tiefen Grund in der Tatsache, daß Kiesel eine überaus hohe Auffassung von dem Berufe des Jugendbildners hatte und oft geneigt war, bezüglich seiner Anforderungen den Maßstab an seine eigene Größe zu legen. Gewiß, es betrübt uns zu wissen, daß manche sein Wollen und Handeln verkannten; doch was bedeutet das gegenüber der großen Zahl jener Lehrer, die mit unauslöschlicher Dankbarkeit, ja mit Begeisterung der Jahre gedenken, in denen sie aus dem tiefen Born seiner Erfahrungen, aus dem reichen Schatz seiner pädagogischen und didaktischen Kenntnisse schöpften und, zum Teil in leitende Stellungen berufen, keinen höheren Ehrgeiz kannten, als ihrem berühmten Meister nachzuahmen.

Preist man die treue, rastlose Arbeit mit vollem Recht als die Wurzel,

Digitized by Google

aus der die geistige Größe Kiesels entsproß, wie dürfte man dann vergessen, daß mit dieser Wurzel eine andere innig verbunden war, aus der jene hehre Kraft aufblühte, die sein Leben und Wirken harmonisch durchdrang, dem einen wie dem andern gleichsam die höhere Weihe gab: seine aufrichtige tiefe Religiosität. Aus der Religion schöpfte er jene freudige Bereitwilligkeit, sein Wissen und Können auch in den Dienst so mancher auf das öffentliche Wohl hinzielenden Bestrebungen zu stellen; aus der Religion schöpfte er aber auch den unbeweglichen Starkmut, Kränkungen so mannigfacher Art hinzunehmen und zu tragen ohne Erbitterung, ohne Groll.

Mag man Kiesel sich vergegenwärtigen als Gelehrten oder als Schulmann, als Christen oder als Staatsbürger, Kiesel war eine in jeder Hinsicht über das gewöhnliche Maß hinausgehende Persönlichkeit, ein vornehmer, in sich gefestigter Charakter, ein ganzer Mann, dessen vielseitige Tätigkeit segensreich fortwirken wird durch Generationen und dessen Name noch lange mit Ruhm genannt werden wird als der des gewaltigen Direktors vom Düsseldorfer Gymnasium.

Die meisten von Ihnen, meine Herren, haben ihn gekannt. In den Osterdienstagsversammlungen, deren erster Präsident er war, haben sie so oft, wenn er zu einer längeren Rede das Wort ergriff, bewundert seine in schweren Satzperioden sicher dahinwogende kraftvolle Sprache, bewundert die Fülle seiner Gedanken, die Schärfe seiner Logik, die Gründlichkeit seiner Beweisführung. Kiesel, mit freudigem Stolze dürfen wir Philologen es sagen, war unser, er war unser mit seinem ganzen Denken, Fühlen und Streben. Darum werden Sie, meine Herren, gern meiner Bitte folgen und zur Ehre seines Andenkens sich von Ihren Sitzen erheben.

Nachdem dies geschehen, fügte Geheimrat Jäger noch einiges hinzu. Auch er wolle einen schlichten Kranz auf Kiesels Grab legen; er habe ein Recht dazu, weil er am frühesten seine Bedeutung für die Osterdienstagsversammlungen erkannt habe. Kiesel habe dieser Versammlung eine größere Bedeutung gegeben durch seine Persönlichkeit. Bei der ersten Düsseldorfer Zusammenkunft habe er das Wort ergriffen und die Debatte eingeleitet. Es sei damals eine zusammengewürfelte Schar solcher gewesen, die sich noch nicht kannten. Da seien sie alle gleich unter den Eindruck seiner machtvollen Persönlichkeit gekommen; er habe den Versammlungen gleich den Charakter nicht äußerlicher Parität aufgedrückt, sondern er habe bekundet, daß hier der Unterschied der Konfession und des Ranges verschwinden müsse. Daraus erkenne man die Echtheit seiner religiösen Empfindung, daß er solchen, die in ihrer Weltanschauung wie er selbst auf dem entgegengesetzten Standpunkte ständen, volles Verständnis entgegengebracht hätte. Seiner Persönlichkeit sei es zu danken, daß religiöse Differenzen vor dem Tore dieser Versammlung Halt gemacht hätten. Der schöne Vortrag, den er seiner Zeit zum Gedächtnisse des Oberpräsidenten von Bardeleben gehalten, habe gezeigt, daß sich die beiden Männer von früh an verstanden hätten. Kiesel habe mit großer Meisterschaft die Osterdienstagsversammlungen geleitet, sei überhaupt der geborene Vorsitzende einer Versammlung gewesen, sein ganz besonderes Talent habe er in der Debatte bewiesen, und man könne es bedauern, daß sich dieses nicht im politischen Leben habe entfalten können. Er pflegte der Debatte zuzuhören, und in dem Moment, wo sonst einer nicht aus noch ein wisse, habe er ein-

Digitized by Google

gegriffen, kurz die verschiedenen Ansichten formuliert und einen Antrag eingebracht, alles habe aufgeatmet, und was er wollte, habe er dann durchgebracht. Die Geschlossenheit seines Wesens, die zuweilen an das Herbe zu grenzen schien, seine Art, nicht mit sich paktieren zu lassen in der Zeit der Kompromisse, das habe man als Wohltat empfunden. Heute müsse man sich mit halben und dreiviertel Wahrheiten auseinandersetzen, da sei es gut, sich das Bild eines solchen Mannes vor Augen zu führen. Auf dem heiligen Gebiete der Lehrpflicht müsse jede andere Rücksicht zurücktreten, die Lehrer sollten eine Einheit darstellen in der Zerklüftung. Hier solle Riesel ein Vorbild sein.

Dann erhielt Professor Dr. Wolf (Düsseldorf) das Wort zu einem Vortrag über die Behandlung der griechischen und römischen Religion auf dem Gymnasium. Er wollte zeigen, daß es möglich sei, gemeinsam mit den Schülern ein dem heutigen Stande der Forschung entsprechendes, zusammenhängendes Bild von der griechischen und römischen Religion zu erarbeiten. Zunächst wurde auf die zentrale Bedeutung der Religion hingewiesen: hier ist die Wurzel, aus der alle Zweige des griechischen Kultur- und Geisteslebens hervorgewachsen sind. Wichtiger noch sei ein Einblick in die großartige Entwickelung von den primitivsten Formen zu einer bedeutenden Höhe. Die Lektüre der alten Schriftstelle sei dahin fruchtbar zu machen, daß diese Entwickelung den Schülern an einer Reihe konkreter Beispiele klar werde. Um das zu erläutern, sprach der Vortragende über die Vorstellungen vom Wesen der Götter, wie „die Götter mit den Menschen gewachsen" seien, über Wandlungen und Umdeutungen von Mythen und Sagen und ähnlichen Erscheinungen in der griechischen Religion. Dabei knüpfte er überall an das an, was wirklich auf den höheren Klassen der Gymnasien gelehrt wird. Er betonte den großen Fortschritt von Homer bis Platon, wies bei Pisistratus und Perikles auf den Dienst hin, den die Religion der Politik geleistet habe, besprach die Gründe, weshalb die Sokratisch-Platonische Lehre nicht die Kraft besessen habe, eine Volksreligion zu werden, deutete auf die sich erweiternde Kluft zwischen der Religion der Gebildeten und Ungebildeten hin, erörterte das Verhältnis zwischen Moral und Religion und legte die stets wieder erneuerten Versuche dar, einen Ausgleich zwischen Philosophie und Volksreligion zu finden.

Die römische Religion bezeichnete der Vortragende vor allem als Staatsreligion. Ihre normale Entwickelung werde schon früh durchkreuzt durch den übermächtigen Einfluß fremder Religionen; je größer das Reich, um so größer die Zahl der Staatsgötter. Jahrhundertelang hätten bei der Hellenisierung der römischen Religion die sibyllinischen Bücher eine Rolle gespielt. Auf der Sekunda könne die Liviuslektüre sehr fruchtbar gemacht werden. Besonders interessant sei es, zu sehen, welche Maßnahmen die Römer in der schrecklichen Not des Hannibalischen Krieges getroffen hätten. Die Primaner müßten durch die lateinische Lektüre das Geistesleben zur Zeit des Cicero und des Augustus kennen lernen; Horaz sei dafür eine überaus ergiebige Quelle. Bei ihm solle man auch die stoische Scheidung in drei Religionen (die politische, poetische und philosophische) versuchen. Eingehend sprach der Vortragende über die Reformen des Augustus, die einerseits dem Volke seine alte Religion wiederherstellen

Digitized by Google

wollten, anderseits die Staatsreligion im monarchischen Sinne umbildeten und in eine Hofreligion verwandelten. Im Zusammenhang damit stehe der Kaiserkultus. Zum Schluß legte der Vortragende dar, welche Bedeutung und Berechtigung das bekannte Wort des Apostels Paulus im Galaterbriefe hat: „Als die Zeit erfüllet war".

Professor Stein gibt dem Dank der Versammlung Ausdruck für den inhaltreichen, anregenden Vortrag. Die Besprechung, die nach der Frühstückspause begann, war kurz, da ein fundamentaler Gegensatz zu dem Vorgetragenen nicht zutage trat. Direktor Dr. Stephan (Kalk) ging auf die praktische Ausführung des Dargelegten ein und meinte, manches ließe sich sicher praktisch verwerten; aber ob sich das Programm in seinem ganzen Umfange durchführen lasse, möchte er bezweifeln. Bei der klassischen Literatur habe der Lehrer viele Aufgaben zu erfüllen, und selbst in elementaren Sachen habe man mit Schwierigkeiten zu kämpfen. Er halte es auch für den Standpunkt der Schüler für zu schwierig, so tiefe Probleme zu fassen. Man werde sich begnügen müssen, Andeutungen und Anregungen bei der Lektüre zu geben und den Weg zu zeigen. Die Schüler in die Bedeutung und das Wesen der antiken Religion einzuführen, werde ein Ideal bleiben.

Direktor Cauer (Düsseldorf) meinte, er habe ähnliche Bedenken empfunden; es werde aber nicht in der Absicht des Vortragenden gelegen haben, daß nun alle in seinem Vortrage erörterten Fragen in der Schule zur Behandlung kommen sollten: er habe vielmehr zeigen wollen, wie man die historische Betrachtung des Altertums auch auf die Religion anwenden könne.

Geheimrat Dr. Buschmann führte einige Beispiele aus seiner Praxis an, um zu zeigen, daß die heutige Schule auf dem Gebiete der alten Religion bezw. der alten Mythologie im Rückgange sei. In früherer Zeit sei das anders gewesen, trotzdem es keine besondere Stunde für Geschichtserzählungen gegeben habe. Das müsse wieder anders werden. Die Schüler müßten wieder das Tatsächliche aus der alten Götter- und Heldensage wissen. Für die mannigfachen Anregungen, die der Vortrag gegeben, sei die ganze Versammlung dankbar; auch er meine, daß nicht das ganze System den Schülern zu geben sei, wohl aber solle der Lehrer den Schüler bei der Lektüre in die religiösen Anschauungen der Alten einführen. Gewiß werde sich auch eine Gelegenheit bieten, wo kurz die Entwickelung der antiken Religion dargelegt werden könne.

Der Vortragende, Prof. Wolf, wies zum Schlusse darauf hin, daß er in der glücklichen Lage sei, sich nicht im Gegensatze zu fühlen zu dem, was ausgeführt worden sei. Er habe sich Mühe gegeben, ein Zuviel zu streichen. Überall, wo sich die Gelegenheit biete, sollte der Lehrer zeigen, ein wie reiches Leben auch auf dem religiösen Gebiet die alten Schriftsteller böten. Wenn man so etwas mit den Schülern gemeinsam erarbeitet habe, werde der Gewinn groß sein, wenn auch das Ganze ihnen zu geben unmöglich sei. Der Lehrer selbst müsse auf jeden Fall sich über diesen Gegenstand des antiken Geisteslebens ein solches Programm zusammenstellen.

Da inzwischen die Zeit schon vorgeschritten war, sprach Geheimrat Jäger nur kurz über das Buch von Lexis: Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen. Er glaube wahrgenommen zu haben, daß das Werk in der Öffentlichkeit nicht genügend berücksichtigt worden sei,

Digitized by Google

und gerade einem solchen offiziellen Werke gegenüber sei eine freimütige Kritik sehr am Platze. Lexis biete das Geschichtliche in sehr bequemer Form und zeige in knapper Darstellung, was auf didaktischem Gebiete in den letzten 100 Jahren geschehen sei. Im allgemeinen Teile sei das Wort von der Gleichwertigkeit der drei höheren Unterrichtsanstalten zu beachten. An der Gleichwertigkeit der Anstalten am richtigen Orte sei nie gerüttelt worden, aber gleichartig seien sie nicht: das Gymnasium sei die Anstalt, die *ceteris paribus* am besten für die Universitätsstudien vorbereite. Der humanistische Gedanke sei mit wenig Geschick dargestellt, es fehle dabei nicht an Fechterkunststücken. Übel sei die Sitte, alles das, was irgend ein Humanist einmal verkehrt gesagt habe, noch verkehrter zu sagen und es dann zu widerlegen. Im allgemeinen werde in dem Buche von Lexis keine besonders tiefe pädagogische und didaktische Weisheit gelehrt. Gegen die ganz einseitige Hervorhebung der Lektüre müsse Front gemacht werden. Beim Lateinschreiben handele es sich nur um die Anwendung von Formeln und Regeln. Die Grammatik müsse wieder zu ihrem Rechte kommen. Mit Scheinargumenten fechten heiße es, wenn beim Reformgymnasium gesagt werde, ein Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts mit dem Französischen habe das für sich, daß man auf diese Weise vom Leichteren zum Schwereren fortschreite. Schreite man bei der alten Schule nicht auch vom Leichteren zum Schwereren fort? Das Französische sei nicht schlechthin die leichtere Sprache. Die Unterschätzung dessen, was ernsthafte und gewissenhafte Männer der Schule früher geleistet hätten, zeige sich z. B. auch beim Turnen. Im ganzen trete ein Überfluß an Worten in dem Buche zu Tage. So sei sehr viel Interessantes aus dem Buche hervorzuheben, wozu jetzt die Zeit nicht mehr reiche; in Zukunft werde man sich über manchen Punkt noch mit Nutzen eingehender unterhalten können.

Mit dieser Aussicht auf die Zukunft endete Jägers Vortrag, und Professor Stein schloß die Versammlung mit herzlichem Danke für alle Teilnehmer. Etwa die Hälfte der Mitglieder vereinigte noch ein gemeinsames Essen in der „Erholung".

Köln. Anton Floß.

Digitized by Google

# VIERTE ABTEILUNG.

## EINGESANDTE BÜCHER

(Besprechung einzelner Werke bleibt vorbehalten).

1) Meyers Grofses Konversations-Lexion. Ein Nachschlagewerk des allgemeinen Wissens. Sechste, gänzlich neubearbeitete und vermehrte Auflage. Mit mehr als 11 000 Abbildungen im Text und auf über 1400 Bildertafeln, Karten und Plänen sowie 1300 Textbeilagen. Sechster Band: Erdeessen—Franzén. Leipzig und Wien 1904, Bibliographisches Institut. 908 S. gr. 8. geb. 10 *M*.

Auch dieser Band zeigt eine bewundernswerte Reichhaltigkeit des Inhalts, und was man auch aufschlagen mag, man bekommt überall zuverlässige Auskunft. Dabei ist wissenschaftliche Gründlichkeit mit Klarheit und Frische der Darstellung verbunden, so daß die Lektüre ebenso lehrreich wie fesselnd ist. Technik, Landwirtschaft, Länder- und Völkerkunde, Naturbeschreibung u. a. sind in vorzüglichen Artikeln vertreten, und die Abbildungen, Karten u. s. w., deren Ausführung großes Lob verdient, bilden eine höchst willkommene Beigabe. In diesem Konversations-Lexikon wird für wenig Geld wirklich viel geboten.

2) Kraft und Schönheit. Zeitschrift für vernünftige Leibeszucht. Jahrgang IV Nr. 2 (jede Nummer 0,35 *M*.)

3) A. Kankeleit, Fürs Leben. Zum Gebrauch in Oberklassen der Volksschule, in Fortbildungsschulen und zur Selbstbelehrung. Königsberg i. Pr. 1903, Verlag des Pestalozzi-Vereins für die Provinz Ostpreußen. 143 S. geb. 0,50 *M*.

4) Goethes Italienische Reise, für den Schulgebrauch herausgegeben von H. Freericks. Mit einer Photogravüre Münster i. W. 1903, Aschendorffsche Buchhandlung. 407 S. kl. 8. geb. 2 *M*.

5) Lyrische Gedichte von Goethe und Schiller in einer Auswahl für die oberen Klassen der höheren Lehranstalten, herausgegeben von H. Vockeradt. Mit einer Abbildung. Münster i. W. 1903, Aschendorffsche Buchhandlung. 302 S. kl. 8. geb. 1,50 *M*.

6) H. Heinze, Aufgaben aus Grillparzers Dramen „König Ottokars Glück und Ende", „Der Traum ein Leben", „Weh dem, der lügt!" Leipzig 1903, W. Engelmann. 64 S. geb. 0,80 *M*.

7) N. Scheid, Die dramatischen Schüleraufführungen. Hamm i. W. 1901, Breer & Thiemann. 26 S.

8) Johannes Ohquist, Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens von Johann Peter Eckermann. Ausgewählt und systematisch geordnet sowie mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben. Leipzig 1903, B. G. Teubner. 105 S. 8.

9) Ch. U. Clark, The Text Tradition of Ammianus Marcellinus. With five Manuscript Facsimiles. Diss. Jale University 1904. 68 S.

Digitized by Google

10) L. Levrault, La Satire (Évolution du genre). Paris o. J., P. Delaplane. 130 S. 12.

11) Th. B. Macaulay, Historical Scenes and Sketches from the History of England. Herausgegeben von J. Klapperich. Mit 2 Kärtchen. Glogau 1903, C. Flemming. Ausgabe A: Introduction in englischer, Anmerkungen in deutscher Sprache. VIII u. 117 S. gr. 8. geb. 1,60 *M*.

12) F. Kohlrausch, Das Jahr 1813. Edited by J. W. Cartmell. Cambridge 1903, The University Press. IV u. 156 S. kl. 8. geb. 2 *sh*.

13) R. Schubert, Untersuchungen über die Quellen zur Geschichte Philipps II. von Macedonien. Königsberg i. Pr. 1904, Gräfe & Unzer. 68 S. gr. 8. 2,50 *M*.

14) E. Haentzschel, Das Erdsphäroid und seine Abbildung. Mit 16 Abbildungen. Leipzig 1903, B. G. Teubner. VIII u. 140 S. gr. 8. geb.

15) K. Fuſs und G. Heusold, Lehrbuch der Physik. Mit 1 Spektraltafel und 422 Abbildungen. Fünfte Auflage. Allgemeine Ausgabe. Freiburg i. Br. 1903, Herdersche Verlagshandlung. XX u. 542 S. gr. 8. 5 *M*, geb. 5,70 *M*.

16) J. Classen, Theorie der Elektrizität und des Magnetismus. Band I: Elektrostatik und Elektrokinetik, mit 21 Figuren. Leipzig 1903, G. J. Göschensche Verlagshandlung. X u. 184 S. geb. 5 *M*. (Sammlung Schubert XLI.)

17) A. Breuer, Rein-algebraische Lösung der Kubischen Gleichung. Wien 1903, C. Daberkow. 28 S. gr. 8.

18) A. Breuer, Mathematische Vorschule der Astronomie in Bezug auf die scheinbare Bewegung des Fixsternhimmels. Eine pädagogische Studie. Mit 18 Figuren. Wien 1895, Selbstverlag des Verfassers. 24 S. gr. 8. 1 *M*.

19) L'Enseignement mathématique. Internationale Zeitschrift, herausgegeben von C. A. Laisant und H. Fehr. Jahrgang VI Nr. 1. — Preis des Jahrgangs 15 *fr*; erscheint zweimonatlich; Verlag von C. Naud in Paris (Georg & Cie in Genf).

20) E. Vogel, Rechenfibel. Übungen im Zahlenkreis von 1 bis 100. Neunundzwanzigste Auflage. Berlin 1904, Trowitzsch und Sohn. 55 S. geb. 0,60 *M*.

21) E. Vogel, Rechenbuch für die Vorschule. Vierundzwanzigste Auflage. Berlin 1903. Trowitzsch und Sohn. 95 S. geb. 0,80 *M*.

22) A. Günthart, Die Aufgaben des naturkundlichen Unterrichts vom Standpunkte Herbarts. Leipzig 1904, B. G. Teubner. VII. u. 67 S. gr. 8.

23) E. Binder, Beiträge zur Entwicklungsgeschichte des chemischen Unterrichts an deutschen Mittelschulen. Leipzig 1903, B. G. Teubner. 35 S. gr. 8.

24) K. Scheid, Chemisches Experimentierbuch für Knaben. Mit 78 Abbildungen. Leipzig 1904, B. G. Teubner. VII u. 204 S. kl. 8. eleg. geb.

25) F. Thies, Himmel und Erde, ihre ewigen Gesetze und ihre wahrnehmbaren Erscheinungen. Leichtfaßlich dargestellt für Naturfreunde u. s. w. Mit 72 Text-Abbildungen. Leipzig 1904, O. Spamer. VI u. 179 S. eleg. geb.

Digitized by Google

# ERSTE ABTEILUNG.

## ABHANDLUNGEN.

## Lesebuch und Lehrplan für den deutschen Unterricht in Württemberg.

Ein neues deutsches Lesebuch [1]), bestimmt für den Unterricht in den höheren Schulen eines ganzen, wenn auch nicht großen, doch durch seine eigenartige Entwicklung gerade auch auf dem Gebiet des Unterrichtswesens bemerkenswerten Landes, hervorgegangen aus der mehrjährigen Sammel- und Redaktionsarbeit einer amtlich eingesetzten, aus Gymnasial- und Reallehrern gemischten Kommission von praktischen Schulmännern, die dafür die Unterstützung der Kollegen des ganzen Landes sich erbeten und in einem gewissen Umfange wohl auch gefunden haben, geprüft und revidiert, genehmigt und herausgegeben von einer staatlichen Oberschulbehörde, ein Lesebuch, das nun auf Jahrzehnte hinaus das wichtigste Unterrichtsmittel sein soll und sein wird auf einem Gebiete, das in weiten Kreisen der Schulmänner als das zentrale Unterrichtsgebiet betrachtet wird und es in gewissem, wenn auch nicht in dem häufig damit verbundenen Sinne, jedenfalls auf der Stufe, um die es sich hier zunächst handelt, auch ist, — das ist immerhin eine Erscheinung, die einer Besprechung auch in weiteren Kreisen des deutschen Schullebens würdig zugleich und bedürftig sein dürfte. Überdem handelt es sich hier um ein wichtiges Glied in einem Schul- und Unterrichtssystem, das — von außerhalb, namentlich vom Norden her, immer noch mehr mit einer gewissen scheuen Neugier betrachtet als studiert — von den einen als das Erzeugnis einer pädagogischen Erbweisheit gepriesen, von den andern als in arger Rückständigkeit befangen getadelt, von niemand aber, auch von Paulsens kühl abwägender Quasigerechtigkeit nicht, in seinem inneren Werden wirklich erkannt und verstanden wird. Wie ich darum auch sonst gern die Gelegenheit ergreife, die Aufmerksamkeit der gymnasialpädagogischen Welt außerhalb der schwarz-roten Grenzpfähle auf unsere Einrichtungen zu lenken,

[1]) Deutsches Lesebuch für die Latein- und Realschulen Württembergs, 1. Band. Stuttgart 1903, Zeller & Schmidt. VII u. 192 S. geb. 0,65 *M*.



Digitized by Google

so möchte ich das gerade in diesem Falle um so weniger unterlassen, als er einerseits ein Gebiet von ganz besonderer Wichtigkeit betrifft, andererseits eine gewisse Eigenartigkeit auch hier deutlich hervortritt.

Ein neues Lesebuch für die höheren Schulen ist in Württemberg schon längst als ein Bedürfnis empfunden worden. Der Weg, auf dem man dieses Bedürfnis vor wenigen Jahren zu befriedigen gesucht hat, indem man dem ersten Bande, dessen Unzulänglichkeit besonders stark empfunden wurde, nachträglich einen Anhang beifügte, ist wohl von Anfang an nur als ein vorübergehender betrachtet worden und hat sich als ausreichend nicht erwiesen. Das seither im Gebrauch befindliche, seinerzeit ebenfalls nach den von der Oberstudienbehörde gegebenen Direktiven, aber von einem einzigen Redakteur geschaffene, ist in den sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts ins Leben getreten, hat also nun eine Lebenszeit von rund 40 Jahren hinter sich, lange, fast allzulange für ein solches Buch, auch wenn man die wiederholten Revisionen und Ergänzungen nicht vergißt, denen es von Zeit zu Zeit unterzogen wurde. Denn welche äußere und innere Umwälzung ist seitdem über unser Volk dahingegangen! Die Vorwürfe freilich, die gegen dieses ältere Lesebuch von den Freunden einer Neugestaltung teilweise erhoben worden sind, vergessen die billige Erwägung, daß ein Lesebuch und gerade ein gutes Lesebuch ein Kind seiner Zeit sein und daß, wie die Schule überhaupt, so auch das Lesebuch seine Zeit nicht anführen, sondern ihr nur einen angemessenen Ausdruck geben soll. An „nationaler" und „christlicher" Gesinnung hat es doch diesem Buche, wie das schon ausgesprochen worden ist, nach dem Maße seiner Zeit nicht gefehlt. Aber man stand damals, als es in den fünfziger Jahren des neunzehnten Jahrhunderts empfangen, in den sechziger Jahren geboren wurde, diesen Forderungen noch anders, kühler vielleicht, aber auch unbefangener und nach manchen Seiten gesünder gegenüber als heutzutage, wo eine gewisse Forciertheit in der Verwirklichung derselben dem ruhigen Beobachter nicht verborgen bleiben kann. Von „Gesinnungsunterricht" hat man damals noch nicht gesprochen. Sei dem, wie ihm wolle, das Bedürfnis eines neuen Lesebuchs ist als ein dringendes empfunden worden schon geraume Zeit, ehe die württembergische Gymnasiallehrerversammlung im Jahre 1899 sich einmütig dafür erklärte. Ich persönlich habe die Schöpfung eines solchen oder doch die Anregung hierzu als eine Aufgabe der württembergischen Gymnasiallehrerschaft schon in meinem Programmartikel zum Neujahr 1898 in den Südwestdeutschen Schulblättern als eine der ihr obliegenden Aufgaben bezeichnet.

Daß diese Aufgabe nun gerade von der Schulverwaltung selbst übernommen und so ein offizielles Lesebuch geschaffen wurde, lag nach dem früheren Vorgange nahe. Meines Wissens ist dieser Weg sonst nicht gewählt worden, und manches könnte gegen

Digitized by Google

eine solche Oktroierung auf einem Gebiete zu sprechen scheinen, auf welchem eine gewisse individuelle Freiheit der Wahl und der Bewegung besonders wünschenswert erscheint. Indessen werden durch den Gang, der bei der Verwirklichung der Sache eingeschlagen wurde, durch die ganz wesentliche Mitwirkung der Lehrerschaft selbst, diese Bedenken, wenn nicht ganz beseitigt, so doch sehr erheblich abgeschwächt, wie auch sonst der württembergischen Schulverwaltung das Zeugnis gebührt, daß sie in Sachen der Lehrbücher eine große Weitherzigkeit übt. Auch sind andrerseits große Vorzüge mit jenem Wege verbunden. Eine Einheitlichkeit gerade auf diesem Gebiete, auf dem im übrigen die individuelle Freiheit noch einen großen Spielraum der Betätigung hat, ist von höchstem Werte, namentlich mit Rücksicht auf unsere zahlreichen kleineren Schulen, die in weit höherem Maße als früher zwar nicht äußerlich und verwaltungsrechtlich, aber innerlich und lehrplanmäßig in einer engen Verbindung mit den verschiedensten größeren Anstalten stehen; ob aber eine Einheitlichkeit auf anderem Wege ohne gar üblen Zwang hergestellt werden könnte, ist sehr zu bezweifeln. Es fehlt ja gewiß nicht an brauchbaren Lesebüchern für die höheren Schulen; eher kann man neuerdings auch hier von derselben Überproduktion reden, unter welcher unsere Schulliteratur überhaupt mehr und mehr leidet; aber eine Schulbehörde entschließt sich mit Recht nicht so leicht dazu, das Erzeugnis fremder Arbeit ihren Lehrern aufzuzwingen. Vor allem aber braucht ein Land von so stark ausgeprägtem Stammescharakter in Leben und Schule auch ein deutsches Lesebuch, aus welchem der Erdgeruch heimatlichen Geistes aufsteigt, insbesondere für die untere Stufe. Man spricht und schreibt heutzutage so viel von der Notwendigkeit einer stärkeren Pflege der Heimatkunde. Hic Rhodus, hic salta! Das Lesebuch ist das wirksamste Mittel hierzu. So wollen wir ein nicht bloß durch und durch mit deutschem Geiste getränktes, sondern auch etwas schwäbisch gefärbtes Lesebuch haben. Ein solches zu schaffen sind aber Stammesfremde gar nicht imstande. Daß sich dieses damit den Zugang in andre Länder so ziemlich versperrt, daß man so eine Stütze für einen beschränkten Partikularismus schafft, ist wohl richtig. Aber ein maßvoller Partikularismus ist nicht in allen Dingen verwerflich.' Ein weites Feld bleibt neben ihm dem allgemein Vaterländischen und dem allgemein Menschlichen noch offen.

Anders ist eine weitere Eigenschaft des Buches zu beurteilen, die es gleichfalls mit seinem Vorgänger teilt. Es bezeichnet sich abermals als ein „Lesebuch für die Latein- und Realschulen Württembergs". Darin liegt ein Doppeltes: es beschränkt sich selbst auf die untere Stufe des Lehrgangs, die nach württembergischem Brauche unter dem Einfluß der Konfirmation, des Landexamens und des Parallelismus mit der Volksschule mit der



Digitized by Google

Klasse V = Obertertia abschließt; denn nur an diese untere Stufe des Lehrgangs pflegt man in Württemberg zu denken, wenn man von Lateinschulen in offiziellem Sinne redet. Sodann soll das Buch den humanistischen und den realistischen Schulen dieser Stufe gleichmäßig dienen. Gegen beides scheinen mir erhebliche Bedenken zu sprechen. Ich beginne mit dem Zweiten. Es ist ja freilich für die Behörde, die ein solches Lesebuch zusammenstellen läßt und redigiert, viel einfacher, sich auf ein einziges, gemeinsames zu beschränken. Auch der Verleger wird dadurch leichter befriedigt, und — auch das ist nicht zu verachten — der Preis des Buches kann so, mit Rücksicht auf den mindestens verdoppelten Absatz, erheblich billiger angesetzt werden. Insbesondere für die Bedürfnisse unserer kleineren Landschulen ist die Gemeinschaftlichkeit des Lesebuchs für beiderlei Schulen von unleugbar bedeutendem Werte, und da, wo, wie es bisweilen vorkommt, Latein- und Realklassen im deutschen Unterricht verbunden sind, ist diese Gemeinsamkeit des Lesebuchs sogar eine unabweisbare Voraussetzung dieser Verbindung. Ich fürchte, daß diese praktischen Erwägungen mitwirkend gewesen sind für die Wahl des eingeschlagenen Weges. Als durchschlagend können sie aber nicht anerkannt werden. Insbesondere können die Bedürfnisse der Landschulen für die Einrichtung einer Sache nicht maßgebend sein, welche namentlich auch den größeren und den Vollanstalten dienen soll. Überdem ist die Verbindung der Latein- und Realschulen im deutschen Unterricht der kleinen Landschulen für die lateinische Seite, Schüler und Lehrer, kein Segen, da — soweit meine Beobachtungen reichen — die Voraussetzungen für den Unterricht im Deutschen in den Lateinschulen immer noch wesentlich anders, erheblich günstiger liegen als in den Realschulen. Entscheidend aber ist ein anderer Gedanke. Von allen Seiten stellt man den gymnasialen Schulen als wohltätigen und willkommenen Ersatz für den Verlust des sogenannten Monopols Befreiung von der Beengung und Überlastung, die ihnen eben dieses Monopol gebracht, durch stärkere Betonung und Ausnutzung der ihnen eigentümlichen Bildungskraft in Aussicht. Auch in Württemberg ist das von maßgebender Stelle aus geschehen. Das muß namentlich auch auf den Unterricht im Deutschen und auf die Zusammenstellung des Lesebuchs Anwendung finden, indem dieses nach der formalen und realen Seite für die Lateinschule und für das Gymnasium anders gestaltet und behandelt werden muß als für die Realschule. Andererseits liebt man es ja, den deutschen Unterricht als den idealen Mittelpunkt, als das zentrale Fach auch im Unterricht der höheren Schulen in Anspruch zu nehmen, und in gewissem einschränkenden Sinne kann man das ja gelten lassen. Wie stimmt aber damit überein, daß nun das wichtigste Werkzeug in dem als „zentral" bezeichneten Fache für die beiden Kategorien der Schulen, die nun mehr als bisher jede

Digitized by Google

in ihrer besonderen Art wirken sollen, gleichartig gestaltet wird? Ist das nicht ein vollkommener Widerspruch, gleich geheimnisvoll für Kluge wie für Toren? Ich lasse mir die vollständige Gleichheit gern gefallen so lange, als es irgend geht, für die unteren Stufen; hier erscheint sie mir nicht bloß als zulässig, sondern als wünschenswert. Aber schon von Quarta, mindestens von Untertertia an muß die Verschiedenheit des allgemeinen Geistes und Zieles des Unterrichts auch bei der Gestaltung des deutschen Lesebuchs Berücksichtigung finden. Unterläßt man das, so macht man sich desselben Mangels an organischer Gestaltung dessen, was doch ein Organismus sein soll, schuldig, den ich auf der Straßburger Versammlung des Gymnasialvereins so entschieden beklagt habe. Nicht ohne guten Grund sind manche trefflichen Lesebücher früher von einer bestimmten Stufe an in gesonderten Ausgaben für die beiden Schulkategorien angelegt worden; auch für das württembergische Lesebuch in seinen späteren Abteilungen wünschte ich eine solche Scheidung. Daß die herrschende auf Nivellierung gerichtete Strömung, trotzdem sie sich damit eigentlich zu sich selbst in Widerspruch setzt, diesem Wunsche nicht geneigt ist, kann mich nicht abhalten, ihm wiederholt Ausdruck zu geben (vgl. Südwestdeutsche Schulblätter 1899 S. 124—136, insbesondere S. 130 f.; auf diesen Aufsatz, der bis jetzt keine für mich erkennbare tatsächliche Beachtung gefunden hat, möchte ich überhaupt bei diesem Anlaß verweisen). Die notwendig erscheinende Rücksicht auf die Bedürfnisse der Realschule ist dem dritten Teile des alten Lesebuches vom Standpunkte des Gymnasiums aus nicht förderlich gewesen, und ich halte die hieraus entspringenden Mängel desselben für viel unleugbarer als die oben berührten angeblichen Mängel an christlicher und nationaler Gesinnung.

Ich komme nun auf den andern der beiden oben erwähnten Punkte, den Umfang des äußeren Lehrgangs, auf den das Lesebuch berechnet ist. Es soll sechs Jahrgänge umfassen, von denen nun eben der erste erschienen ist, der für die bisherige erste Klasse, nunmehr Vorklasse genannt, bestimmt ist. Diese Klasse ist zwar bei der vor 12 Jahren erfolgten, durch das Aufgeben des Lateinunterrichts in ihr bedingten Loslösung vom Lehrplan des Gymnasiums aus äußeren, gewiß sehr zwingenden Gründen im Verwaltungsverbande der größeren Anstalten als deren „erste Klasse" belassen worden; die kleineren Schulen kennen sie zumeist gar nicht. Auch jetzt besteht dieser Verband, doch unter verändertem Namen, noch fort. Aber die spätere Lösung auch dieses äußeren Bandes ist vorbehalten und liegt in der natürlichen Konsequenz der Sache; lehrplanmäßig ist die Lösung jetzt auch äußerlich anerkannt, sofern in dem neuestens eingeführten Lehrplan für die Elementarschulen die Vorklasse als Klasse III mit den beiden unteren Elementarklassen zusammengefaßt ist. Nach dieser

Digitized by Google

Seite gehört sie also nicht mehr zur Latein-, noch auch zur Realschule. Wenn es hiernach auch befremdlich erscheinen kann, daß zur selben Zeit, wo diese Trennung sich vollzieht, ein Lehrmittel von höchster Wichtigkeit eingeführt wird, durch das die Vorklasse wieder in den Lehrorganismus der Latein- und Realschule einbezogen erscheint, so soll das als eine Äußerlichkeit nicht gerade betont werden, und man kann höchstens fragen, warum man dann nicht auch gleich ein Lesebuch für die Elementarklasse II geschaffen hat, die auch ihrerseits ein solches nicht entbehren kann; das vielfach für diesen Zweck gebrauchte Büchelersche ist doch nicht ganz geeignet und kann in der Hand eines ungeschickten Lehrers recht unfruchtbar bleiben.

Mehr Bedenken erweckt das andere Ende der Sache. Wenn nun, wie geplant, in den kommenden Jahren die folgenden Teile des Lesebuchs Jahr um Jahr, Bändchen um Bändchen den allmählich aufsteigenden Schülern der jetzigen Vorklasse überwiesen worden sind, kommt die Reihe mit der Klasse V, der Obertertia, zu einem unerwarteten und eigentlich auch unbegründeten Schluß. Warum denn? Aus welchen Gründen wird den vier oberen Klassen ein Lesebuch ganz vorenthalten? Weil in jener Klasse die kirchliche Einsegnung einzutreten pflegt? Weil mit ihr unsere kleineren Landschulen, die unseren „Untergymnasien" entsprechen, abschließen und viele ihrer Schüler, namentlich aus den Realschulen, ins Leben hinaustreten? Weil am Ende derselben das Landexamen und der etwaige Übergang ins Obergymnasium stattfindet? Diese Gründe scheinen mir nicht durchschlagend. Es ist ja keine Frage, daß das Lesebuch auf der Unterstufe ganz unentbehrlich ist, auf der Oberstufe zur Not entbehrt werden kann. Zur Not, ja! Aber auch ohne Schaden? Ich meine, es sei nicht an dem, daß es nicht auch noch weiter einen fruchtbaren Boden fände. Wenn man sich fragen kann, ob man nicht schon auf der Unterstufe etwa von Tertia ab hier und da einmal über das Lesebuch hinausgreifen, etwas von Schiller, von Uhland, von der patriotischen Literatur, auch von den Modernen, was im Lesebuch keinen Platz gefunden hat, heranziehen könnte — es würde dadurch den Oberklassen erheblich vorgearbeitet werden und auch der Individualität eines selbständigen Lehrers ein schätzbarer Spielraum gegeben; am Stuttgarter Gymnasium wurden in den fünfziger und sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts sogar in Quarta Tell und Wallensteins Lager, ich meine sogar die Jungfrau von Orleans, natürlich in mehr oder weniger starker Kürzung, nicht bloß gelesen, sondern sogar in kindlicher Aufführung vorgestellt, und das hat uns mehr Freude gemacht als der ganze Brandauer, unser damaliges Lesebuch —, so dürfte andererseits sicherlich ein Lesebuch in den Oberklassen nicht bloß neben dem sonstigen Unterricht als Ergänzung, sondern teilweise auch als Grundlage für ihn — ich denke dabei an den Aufsatz — recht

Digitized by Google

nutzbar gemacht werden können. Es könnte so auch dem allzu großen Maße von individueller Freiheit und daraus entspringender Ungleichmäßigkeit, die ich bei der Behandlung des deutschen Unterrichts auf der Oberstufe wahrzunehmen glaube, ohne lästigen Zwang entgegengearbeitet werden. Nun fehlt es ja freilich nicht an vortrefflichen Lesebüchern für die Oberstufe, und es sind solche auch in unsern Schulen eingeführt. Aber ich muß doch fragen: wenn einmal unter amtlicher Leitung und Verantwortung ein Lesebuch für sechs Klassen zusammengestellt wird, darunter eine, die streng genommen in den Organismus gar nicht hineingehört, warum nicht auch noch die Oberstufe heranziehen? Nur so entsteht ein Ganzes aus einem Geiste und aus einem Gusse.

Das führt mich auf die Behandlung dieses Unterrichts in Württemberg überhaupt. Unser Lehrplan vom Jahre 1891 ist, wie er sich auch sonst einer großen Knappheit befleißigt, so insbesondere über den Unterricht im Deutschen an sich im Vergleich mit den Lehrplänen anderer deutscher und außerdeutscher Unterrichtsverwaltungen ganz besonders kurz. Nun kann man ja wirklich der Ansicht sein — sie ist bei uns unter der Lehrerschaft weit verbreitet —, daß allzu weitgehendes Reglementieren im einzelnen, wie man es anderwärts findet, auch seine Schattenseiten hat und daß ein Gängelband nicht bloß den schwachen Lehrer zu leiten, sondern auch den starken zu lähmen vermag. Im deutschen Unterricht aber ist bei uns schon seit Jahrzehnten, lange vor der Feststellung des Lehrplans von 1891, namentlich auf der unteren und mittleren Stufe über den Mangel an richtunggebender und zielsetzender Anleitung arg geklagt worden. Wie oft hörte man, und nicht bloß aus dem Munde von Anfängern, die ängstliche Frage: „Was sollen wir denn in diesem Fache eigentlich treiben?“, und auch heute noch läßt die Behandlung desselben eine starke Unsicherheit erkennen. Mit Rücksicht hierauf hat der Lehrplan seiner Zeit eine große Enttäuschung gebracht, und man geht nun auch wirklich daran, den Mangel wenigstens für die Unterstufe zu ergänzen, indem man gelegentlich der Visitationen die einzelnen Anstalten anweist, einen Plan für die Behandlung des deutschen Sprachunterrichts nach der grammatischen Seite zur Genehmigung vorzulegen. Indessen so sehr die Rücksichtnahme auf die individuelle Eigenart und Neigung der einzelnen Lehrer und Lehrerkollegien Dank verdient, die — wie es scheint — für diese Art der Regelung bestimmend oder mitbestimmend gewesen ist, so würde ich doch bei der Wichtigkeit der Sache und dem starken Wechsel der Schüler einer allgemeinen und gleichmäßigen Regelung das Wort reden. Zunächst enthält der Lehrplan Bestimmungen über die Stundenzahl; er setzt, abgesehen von der nunmehrigen Vorklasse, 22 Stunden fest, je drei für Sexta und Quinta und für die beiden Primen, je zwei für die fünf mittleren Klassen; dazu kommen noch zwei Stunden philosophi-

Digitized by Google

scher Propädeutik, die zu einem guten Teile auch hierhergerechnet werden können. Wünsche auf Vermehrung dieser Zahl sind bis jetzt aus der Mitte der Lehrerschaft nicht hervorgetreten. Bei den Verhandlungen der pädagogischen Sektion der Straßburger Philologenversammlung bin ich den in dieser Richtung gestellten Anträgen entgegengetreten, dabei aber als „Schulmann aus Württemberg" mitsamt meinen Gründen von den „Fachmännern", zu denen ich mich übrigens auch selber rechnen kann, stillschweigend beiseite geschoben worden. Ich stehe heute noch auf diesem Standpunkt, soweit das Gymnasium dabei in Frage kommt. Die Aufgabe unsers Lehrplans kann mit dieser Stundenzahl bei richtiger Einteilung und Ausscheidung überflüssigen theoretischen Stoffes erfüllt werden; das hat mich jahrzehntelange Behandlung des Faches an dreien von den vier Oberklassen gelehrt. Eine Vermehrung der Stunden wäre ja gewiß jedem Lehrer des Deutschen vom Standpunkt dieses Fachs aus sehr angenehm. Aber da sie nur auf Kosten anderer Fächer gewonnen werden könnte — und welche das wären, das ist ja im Zeitalter der „Schulreform" von vornherein klar —, so ist es im Interesse des Ganzen besser, darauf zu verzichten. Weiterhin bemerkt der Lehrplan, daß an den mittleren und oberen Klassen — gemeint sind die Klassen von Quinta an — „bezüglich der Erteilung des Unterrichts keine Änderung eintrete". Diese Bemerkung ist insofern unklar, als sie nicht sagt, gegenüber von was keine Änderung eintrete. Einen allgemeinen Lehrplan haben wir vor 1891 überhaupt nicht gehabt; die tatsächliche Behandlung aber zeigte allerlei lokale und individuelle Verschiedenheiten, so daß eine Berufung auf den früheren Stand eigentlich gegenstandslos ist. Bezüglich des Lehrstoffes bestimmt nun der Lehrplan die Ausschließung eines besonderen Unterrichts in Stilistik, Poetik und Rhetorik, eine Bestimmung, die schon jetzt nicht mehr allgemein tatsächlich eingehalten wird, sofern die gedruckten Jahresberichte doch wieder von solchem Unterricht Kunde geben. Sodann wird für Obersekunda die Einführung in die ältere mittelalterliche Literatur an der Hand des Grundtextes verlangt. Wie schon früher, so wird auch seitdem diese Bestimmung allerwärts ohne Schwierigkeit und zu allgemeiner Befriedigung durchgeführt, wenn auch die völlig unverständliche Beschränkung des Lehrplans auf das Nibelungenlied längst durchbrochen ist. Für die beiden obersten Klassen ist dann im Anschluß daran „die ausgiebige Behandlung der neueren Literatur jedenfalls bis zu Goethes Tod" vorgeschrieben. Wenn auch nicht direkt ausgesprochen, liegt darin doch teils implicite, teils in der natürlichen Konsequenz die Voraussetzung eines historischen Unterrichtsganges. Eingehalten wird dieser Gang allerdings nach Ausweis der gedruckten Jahresberichte nicht überall; man findet, auch abgesehen von den Realgymnasien, die auch hier eine Sonderstellung einnehmen, manche Abweichungen und Eigen-

Digitized by Google

tümlichkeiten, die oft schwer verständlich sind: ein Jahresbericht meldet vom selben Jahre in derselben Klasse „Literaturgeschichte bis Lessing“ und „gelesen Goethe, Hermann und Dorothea und Schillers Braut von Messina“, in der folgenden Klasse aber „Literaturgeschichte von Lessing bis Goethe und Schiller“, also getrennte Behandlung von „Lektüre“ und „Geschichte“; ein anderer „Literaturgeschichte bis Lessing“, daneben wurden gelesen zahlreiche Stücke aus . . . Herder und Hainbund, also eine ähnliche Inkongruenz; ein dritter berichtet „Übersicht über die deutsche Literatur bis Klopstock“, daneben „Lesestoff“ außer Klopstock noch Lessing und Schiller; wieder einer meldet von einer zweimaligen Behandlung der „Literaturgeschichte von Anfang an“, sowohl in Obersekunda als in Unterprima; zweimal wurde auch Schiller außer in Untersekunda überhaupt nicht „eingehender behandelt“. Bei einer solchen Verbindung von Planlosigkeit und sog. historischer Behandlung ist kein Wunder, wenn die letztere etwas in Mißkredit gerät. Immerhin überwiegt sie doch bedeutend und — was die Hauptsache — jedenfalls liegt sie in der Vor-, schrift des Lehrplans. Bei uns in Württemberg empfiehlt sie sich auch durch den durchgehenden schönen Parallelismus von Geschichte und deutscher Literatur in den drei obersten Klassen, einen Vorzug, der auch dann noch hoch zu werten ist, wenn — wie es allerdings in der Regel der Fall ist — diese beiden Fächer nicht in einer Hand liegen. Die Einwendungen, welche gegen die historische Behandlung dieses Fachs namentlich aus den Kreisen der norddeutschen Schulmänner vielfach erhoben werden, scheinen mir nicht durchschlagend, insbesondere die am meisten betonte, daß sie zum Nachsprechen fremder Urteile, zum Kritisieren von Ungelesenem und Unverstandenem führe. Das wäre freilich ein zwingender Grund der Verwerfung. Aber so steht es doch nicht; das liegt nicht in der historischen Behandlung an sich, sondern in einer falschen Durchführung derselben, wie sie allerdings durch gewisse Lehrbücher zwar nicht herbeigeführt, aber doch begünstigt wird. Darum lasse man das Lehrbuch überhaupt beiseite — ich habe nie eins geführt, ohne Schaden davon zu empfinden — und ersetze es durch ein gutes historisch geordnetes Lesebuch, woran es nicht fehlt. Beides nebeneinander ist recht überflüssig. Jene fehlerhafte Behandlung ist doch ebensogut möglich — und nicht selten wirklich —, auch wo der historische Gang nicht eingeschlagen wird. Beachtenswerter erscheint mir ein anderer Einwand, daß nämlich das Einhalten der historischen Folge nicht selten dazu nötige, Personen und Werke, die eine größere Reife des Geistes voraussetzen, früher zu behandeln als andere, welche leichter verständlich seien, daß also der historische Gang dem Interesse eines wichtigen didaktischen und selbst pädagogischen Fortschritts leicht widerspreche. Das ist in der Theorie gewiß richtig, macht aber praktisch doch geringe Schwierigkeit, da es

Digitized by Google

sich hierbei nur um den Rahmen der zwei letzten Schuljahre handelt und es beispielsweise wirklich keinen erheblichen Unterschied macht, ob man Lessings Nathan am Schlusse von Oberprima behandelt, wie es vielleicht die Ansprüche empfehlen, die das Stück nach Seiten seines philosophischen Gehaltes an die Auffassungsfähigkeit der Schüler stellt, oder an den Anfang dieser Klasse oder auch den Schluß der vorhergehenden, wie es bei dem geschichtlichen Gang etwa einzutreten pflegt. So erscheint mir auch dieses Bedenken nicht triftig genug, um den an sich doch gewiß höchst wertvollen Anschluß an die geschichtliche Entwicklung aufzugeben. Dagegen wird sich allerdings der Abschluß mit Goethes Tod nunmehr, da dieser Zeitpunkt mehr als 70 Jahre hinter uns liegt, nicht mehr festhalten lassen. Die Schule kann doch die ganze Entwicklung des deutschen Geisteslebens, wie sie sich in der allgemeinen Literatur der zwei letzten Menschenalter ausgeprägt hat, nicht einfach ignorieren, sie kann das um so weniger, wenn sie sich dabei grundsätzlich auf den Boden des geschichtlichen Zusammenhangs stellt. Andrerseits ist nicht zu leugnen, daß es der deutschen Literatur seit jenem Zeitpunkt zwar keineswegs an Vertretern von feinem Geist und starkem Talent, an hoch bedeutenden, eigenartigen und anziehenden Schöpfungen fehlt, insbesondere auch nicht an Werken, die gerade für die Jugend anregend und fruchtbar gemacht werden können, wohl aber bei der Überfülle bedeutender Personen, starker Charaktere und eigenartiger Bestrebungen an klaren Grundlinien der Entwickelung, deutlich voneinander sich abhebenden oder als beherrschend anerkannten Strömungen, alles überwiegenden Persönlichkeiten. Die geschichtliche Verarbeitung dieser jüngsten Epoche im Geiste der folgenden Generationen ist noch nicht so weit gediehen, daß sie als solche didaktisch nutzbar und fruchtbar gemacht werden könnte, und so findet die unentbehrliche Schablone geschichtlicher Gruppierung und Gliederung hier noch nicht die genügende Möglichkeit der Anwendung. Klar ist das aus einer Prüfung der dargebotenen Sammlungen und Lehrmittel zu erkennen. Sonach erscheint hierfür der Verzicht auf den historischen Gang gerechtfertigt und der Anschluß an ein chrestomathieartiges Lesebuch als ein Bedürfnis.

Dasselbe ergibt sich auch noch von einer andern Seite. Alle Klassen sind in unserm Lehrplan wenigstens einigermaßen, wenn auch meist mit sehr mageren Anweisungen berücksichtigt: die unteren Klassen bis Obertertia durch das Lesebuch, die drei oberen durch besondere Vorschriften. Von der Untersekunda aber schweigt der Lehrplan ganz. Ein Lesebuch für sie existiert nicht; der historische Gang soll erst von Obersekunda an seine Anwendung finden. Natürlich mußte dieser Mangel durch die Praxis ergänzt werden, und es hat sich sogar rasch eine gewisse Gleichförmigkeit herausgebildet, ohne Lehrplan, indem in dieser Klasse ganz über-

Digitized by Google

wiegend Schiller und Uhland, häufig Schillers und Uhlands „Leben und Werke“ behandelt werden. Das gibt manchen Lehrern eine bedenkliche Handhabe, das biographische Element, das an und für sich doch ganz in den Hintergrund zu treten hat, auf einer hierfür noch ganz ungeeigneten Stufe über Gebühr hervorzuheben. Was fangen 14—16jährige Kinder mit einer Biographie Uhlands an? In einer Viertelstunde oder auch einer halben kann hierüber doch alles gesagt und besprochen werden, wozu dieses Alter reif ist. Aber auch eine eingehendere Behandlung von Schillers Lebensgang ist für diese Klasse noch verfrüht; es fehlen ihr alle Voraussetzungen für das Verständnis der allgemeinen Zeitströmungen, durch welche Schillers Entwicklungsgang neben seinem „Originalgenie“ nun eben doch auch bestimmt worden ist. Das Äußerliche aber kann füglich in einer Stunde erledigt werden. Und nun die Werke! Uhlands Balladen gehören im wesentlichen — nicht alle — nach Tertia oder in noch frühere Klassen, also auf die Lesebuchstufe. Aus der Lyrik kann sicherlich manches hierher gezogen werden; aber länger andauernde Beschäftigung mit Lyrik überhaupt, wenn sie nicht „Gedankenlyrik“ ist, vollends mit einer so innerlichen und duftigen, widerstrebt doch schulmäßiger Behandlung, vollends mit Knaben dieses Alters. Für die politischen Gedichte verstehen sie die historische Grundlage nicht und kommen so leicht zu einer einseitigen Würdigung. Ein Uhlandsches Drama kann ja, vollends in schwäbischen und süddeutschen Schulen, wohl ab und zu gelesen werden; aber zu einem regelmäßigen, sozusagen eisernen Bestand unserer Schullektüre zu werden, dazu fehlt ihnen doch das innere dramatische Recht; das würde Näherliegendem und Notwendigerem den Platz versperren. Dann Schiller! Auch seine erzählenden Gedichte können zum größten Teile in Tertia behandelt werden. Von seiner Gedankenlyrik gehört vieles hierher, die kulturhistorischen, die der Geselligkeit entsprungenen Gedichte; vieles aber ist entschieden zu schwierig, nicht bloß die Künstler, die Resignation, das Ideal und das Leben; noch manches andere, namentlich die Disticha aus den Xenien. Endlich die Dramen! Ich muß mich wundern, immer noch ab und zu den Räubern und dem Don Carlos auf dieser hierfür so ganz ungeeigneten Stufe zu begegnen. Auch die klassischen Dramen sind doch nicht gerade alle für Untersekundaner gedichtet. Einzelnes, wie den Tell und Wallensteins Lager, mögen ja in ihrer Art schon Tertianer verstehen; anderes wünschte ich höher hinaufgeschoben, nicht bloß die Braut von Messina und den Demetrius, sondern auch das Stück, das besonders häufig in den Berichten über Untersekunda begegnet, den Wallenstein. Ihm ist dieses Alter weder nach seiten seines Gedankengehalts noch nach seiten der dramatischen Form gewachsen. Außerdem ist zu beachten, daß Schiller doch auch noch in Oberprima behandelt wird und gründlicher behandelt werden sollte, als es vielfach der Fall zu sein

Digitized by Google

scheint; es ist also jedenfalls eine Abscheidung des Stoffes und der Art der Behandlung erforderlich, worüber der Lehrplan nicht die mindeste Andeutung enthält; und doch können ohne das weder unnötige Wiederholungen noch empfindliche Lücken vermieden werden. Endlich erscheint auf dieser Stufe noch — seltener als man wünschen möchte — Hermann und Dorothea. Auf den Streit darüber, ob dieses Epos besser der Untersekunda oder der Oberprima zugeteilt wird, ist hier nicht einzugehen. So sicher es ist, daß es auf der letzteren Stufe fruchtbarer gemacht werden kann, so zweifellos ist es, daß es auch auf der ersteren wohl verständlich ist, und da jene so wie so stark belastet ist, so wird es wohl meist dieser zufallen. Jedenfalls sollte kein Schüler das Gymnasium durchlaufen, ohne in dieses Kleinod unserer Literatur von der Schule selbst eingeführt zu sein; das scheint wichtiger als die Einführung in eine größere Anzahl selbst Schillerscher Dramen, da nach diesen die Schüler von selbst greifen; und doch, wie verhältnismäßig selten erscheint Hermann und Dorothea in unseren Berichten. Hiernach fehlt es für diese Klasse gewiß nicht an Stoff; aber wenn richtig eingeteilt, das minder Wesentliche ausgeschieden, von Schiller ein recht erheblicher Teil auf andere Klassen gelegt, überhaupt mehr planmäßig verfahren wird, so ist noch Raum zur Ausfüllung einer empfindlichen Lücke. Die Prosalektüre fällt nämlich ganz aus; und da auch die folgende Klasse gar keinen, die Unterprima nur beschränkten Stoff einer solchen bietet, so bleiben unsere Schüler drei Jahre lang der mustergültigen Prosa ihrer Muttersprache fast ganz fremd. Und doch haben sie ihre Aufsätze in Prosa zu schreiben. Kann man sich da noch über das immer ärgere Grassieren des „Zeitungsdeutsch" wundern? Hiergegen böte eine nach stofflichen Gesichtspunkten anzulegende Sammlung von deutschen Prosastücken, namentlich auch aus modernen Schriftstellern, ein heilsames Gegengewicht, die ohne Gebundenheit an den sonstigen Gang des deutschen Unterrichts, aber mit einer gewissen Rücksicht auf die allgemeine Unterrichtsaufgabe der Klasse, also getrennt für gymnasiale und realistische Schulen, ab und zu in dieser wie auch in den folgenden Klassen zu behandeln und insbesondere zu dem Aufsatzunterricht in Beziehung zu setzen wären. An brauchbaren Büchern dieser Art fehlt es ja nicht; hält aber die württembergische Schulverwaltung die Schöpfung eines Systems von Lesebüchern für die höheren Schulen, das einen gewissen eigenartigen und partikularen Charakter haben soll, für ein Bedürfnis — und dafür hat sie gute Gründe —, so darf doch diesem System die Krönung nicht fehlen. Summa summarum: ich halte eine Revision unseres Lehrplans für den deutschen Unterricht im Sinne einer eingehenderen Anleitung und einer einheitlicheren und planmäßigeren Gestaltung und — im Zusammenhang damit — eine Ausdehnung des Lesebuchs auf die Oberklassen

Digitized by Google

mindestens in der oben bezeichneten Beschränkung für dringend geboten.

Nach diesen Ausführungen, die ich nicht als eine bloße Abschweifung zu betrachten bitte, komme ich wieder auf den ersten Band unseres neuen Lesebuches zurück. Er erscheint in einfacher, aber sauberer Ausstattung — nur das Fehlen des Vorsetzblattes macht sich etwas ärmlich —, mit gutem Papier, klarem und genügend großem Drucke, doch ohne die Opulenz, der man heutzutage bei der üblichen Übertreibung der Reaktion gegen frühere Armseligkeit nicht selten begegnet; demgemäß ist der Preis sehr mäßig. Fraktur- und Antiquadruck lösen sich in angemessenem Wechsel ab. Die Korrektheit, eine bei einem solchen Buche besonders wichtige Seite, ist fast tadellos; nur an drei Stellen (S. 133. S. 185. S. 187), von denen zwei nicht zum Text des Lesebuchs gehören, sind mir leichte Anstöße aufgefallen. Der Umfang ist, weil nur auf ein Jahr berechnet, mäßig, bei richtiger Behandlung aber sicherlich ausreichend und wohl auch eine gewisse Möglichkeit der Auswahl gestattend. Lehrer, welche den Inhalt nicht auszuschöpfen vermögen, werden freilich auch mit den 170 Stücken und den 184 Seiten nicht reichen. Die Fundgruben sind für den Lehrer am Schlusse übersichtlich zusammengestellt, meist auch im Texte am Schlusse der Abschnitte die Namen der Verfasser angegeben, doch nicht ausnahmslos. Worin diese Ausnahmen ihren Grund haben, ist nirgends angedeutet; vielleicht darin, daß die Namen der Verfasser den Zusammenstellern des Buches selbst nicht bekannt waren. Der Umfang der einzelnen Stücke ist klein, besonders am Anfang; ein gewisses, wenn auch nicht regelmäßiges Wachstum läßt sich beim weiteren Fortschritt erkennen; Stücke von mehr als zwei Seiten sind selten, eines von fast vier Seiten steht mit diesem Umfang vereinzelt und ganz am Schlusse. Die einzelnen Abschnitte sind mit Zeilenzählung versehen, die poetischen mit Strophenzählung und, wenn sie keine strophische Gliederung zeigen, auch mit Zeilenzählung. Die Prosastücke sind außerdem nach dem Fortschritt des Gedankens in kleine numerierte Abschnitte zerlegt. Es liegt auf der Hand, wie sehr diese Äußerlichkeiten eine gründliche Einzelbesprechung erleichtern. Eine Gliederung des Ganzen ist äußerlich nicht angegeben; es scheint, daß logischer Schematismus, als dem kindlichen Alter widersprechend, absichtlich vermieden wurde. Aber auch eine unausgesprochene Ordnung ist nicht zu erkennen. Zusammenhängende Gruppen treten freilich hervor, aber das geht nicht durch das Ganze hindurch. Die aus dem Kreise der Kommission an drittem Orte erfolgte Belehrung, daß der Gang des Schuljahrs von seinem Beginne in 5 Abschnitte gegliedert zugrunde gelegt sei, sollte doch aus dem Buche selbst deutlicher hervortreten, weitaus die meisten Abschnitte verhalten sich zu dieser Gliederung vollständig indifferent. Eine Scheidung der

Digitized by Google

poetischen Stücke von den prosaischen ist mit Recht nicht durchgeführt, vielmehr folgen sie in freiem Wechsel aufeinander, doch so, daß inhaltlich Verwandtes gern zusammengestellt wird. Von den 170 Nummern sind 63, also rund ein starkes Drittel, poetisch, größtenteils von geringem, teilweise von sehr geringem Umfang, so daß sich das Verhältnis nach der Seitenzahl noch mehr zu ungunsten des Poetischen verschiebt. Bedenkt man aber, daß auch die Prosastücke inhaltlich vielfach Poesie enthalten, so erscheint das Verhältnis als ein wesentlich anderes; die Poesie führt doch den Reigen. Unter den Verfassern finden wir alte und neue Namen von Steinhöwel und den Volksbüchern bis zu Frommel und Heinrich Seidel herunter; auch die Heroen unserer Nationalliteratur Goethe und Schiller, Uhland und Mörike fehlen nicht; häufiger aber treten uns natürlich die Vertreter einfach-volkstümlicher Erzählung, kindlichen Humors, sinniger Natur- und Weltbetrachtung entgegen und die altbekannten Namen Hebel, Grimm, Rückert, Hey, Güll, Reinick kehren in erfreulicher Anzahl auch hier wieder. Es ist eine wahrhafte Erquickung, auch aus einem solchen Buche sich zum Bewußtsein bringen zu können, welch reichen Schatz an kindlich-reiner, einfach-edler, liebenswürdig-schalkhafter Jugendliteratur unser Volk besitzt und wie auch die jüngste Zeit, trotz der „Moderne", hieran nicht ganz unfruchtbar ist. Besonders erfreulich ist, daß keinerlei Tendenz sich aufdrängt. Dagegen ist der Gefahr, die für diese Stufe schwer zu vermeiden ist, Gehaltloses oder Plattes oder Süßliches aufzunehmen, das Buch nicht ganz entgangen; ich denke hier namentlich an die Stücke von Christoph Schmid und an die aus Lauxmanns Gedenkblättern. Doch mag zugegeben werden, daß hierüber leicht eine gewisse Subjektivität des Urteils waltet.

Die Lebenskreise, die Gefühlsgebiete, die Wissensstoffe, die das Buch zur Darstellung bringt, sind die üblichen und fast selbstverständlichen: das Leben der Natur, der Lauf der Jahreszeiten, Tier- und Pflanzenwelt, Fabeln, Volksbücher (Schildbürger und Till Eulenspiegel), Märchen, wobei das rein Phantastische glücklich vermieden ist, Menschenleben, individuelles und soziales, Stadt und Land, Krieg und Frieden, Jagd und Landbau; auch das moderne Leben mit seiner Industrie und seinem Verkehr wird mit gewiß wohlbegründeter Zurückhaltung berücksichtigt. Neben den Reiz des Fremdländischen tritt mit starker Betonung das Vaterländische, Volk und Fürstenhaus; damit ist die Grundlegung geschichtlicher Vorstellungen gegeben: Karl d. Gr. und die Kaiserzeit, Friedrich d. Gr. und Joseph II., der alte Kaiser und sein Sohn, Bismarck und der siebziger Krieg treten in den Gesichtskreis des Kindes ein. Die Antike ist noch ausgeschlossen; das wird man verstehen für diese lateinlose Vorklasse. Weniger ist zu billigen, daß auch von Luther und dem Geisteshaueh des 16ten Jahrhunderts das Buch sich ängstlich fern hält. Diese Rücksicht

Digitized by Google

auf konfessionelle Empfindlichkeit geht doch zu weit. Zahlreiche Abschnitte pflegen das Stammesgefühl; es sind nicht zu viele, aber nicht alle sind glücklich gewählt. Dagegen ist eigentliche Landeskunde mit Recht noch unberücksichtigt geblieben; das hierher Gehörige ist nur indirekt geboten. Auch das Religiöse und das Ethische, fast in jedem Abschnitt enthalten, tritt ebenfalls mehr implicite, nicht in doktrinärer Breitspurigkeit hervor; das ist gesund und deswegen gut.

Darf hiernach im ganzen ausgesprochen werden, daß ein gesunder pädagogischer Geist, daß Takt und Geschmack über dem nicht leichten Werke gewaltet haben, so möge es gestattet sein, noch auf Einzelheiten einzugehen; ich folge dabei der Ordnung des Buches: 6. Welchen Zweck hat die Angabe des Jahres in dieser aller bestimmten zeitlichen Beziehung entrückten Geschichte? 17. Dieses Stück wünschte ich beseitigt. Wer die Martinswand kennt und etwa schon bestiegen hat, weiß, daß die Sache hier und so nicht vorgekommen sein kann. Das stört freilich die Schüler nicht, wohl aber den Lehrer, wie jedesmal mich, wenn ich den Abschnitt vornehmen ließ, der auch in andern Lesebüchern sich findet. 27. Eine plumpe, platte Geschichte. 33. Imperativische Sätze sollten nicht als „Sprichwörter" bezeichnet werden; also Überschrift besser: Sprichwörter (oder Lebenswahrheiten, um den schwierigen und an Unklarheit leidenden Begriff Sprichwort auf dieser Stufe noch zu vermeiden) und Lebensregeln. 34. Rätsel müssen lösbar sein für den, dem sie gestellt werden; das gilt nicht von allen diesen. Ein Abschnitt „Auflösung der Rätsel" ist überflüssig, dafür ist der Lehrer da. Versagt dieser, so taugt das Rätsel für diese Stufe nichts. Die Zusammenstellung unter 38 ist glücklicher. 48. Die Erwähnung von Schulprogrammen sollte vermieden sein; den Schülern der Vorklasse ist dieser Begriff noch ganz fremd. Auch werden bei uns die Namen der Schüler nicht in die Programme aufgenommen; und doch ist die ganze Atmosphäre des Stückes schwäbisch. 57. Dieser offenbar zusammengezogene Abschnitt aus Brehm läßt den logischen Zusammenhang des Schlußsatzes (7) mit dem Vorhergehenden vermissen. 74. Als Geschichte, als was es sich gibt, mehr als kindlich und dazu ohne Gehalt. 85. Ist fast läppisch zu nennen, wenn es auch den Namen von Hermann Kurz trägt. 87. Bilder aus inneren deutschen Kämpfen werden auf dieser Stufe doch besser vermieden, zumal der preußische Offizier in der Geschichte eine unschöne Rolle spielt, die als Folie für schwäbische Menschlichkeit und Christlichkeit dient. 88. Den Doktor Allwissend finde ich auch sonst in Lesebüchern. Ich möchte ihm eine solche Stelle nicht einräumen. Die Geschichte besticht freilich durch ihren Humor und macht auch den Kindern viel Vergnügen; aber sie ist in ihrem Kerne doch eigentlich unmoralisch: der Sieg des Dummen über das Böse mit Hilfe des

Digitized by Google

Glücks, der dann erst nicht Sühne, sondern nur persönlichen Gewinn bringt. Die Ironie des Ganzen, die am Schlusse hervortritt, durch welche die Unmoral innerlich überwunden wird, geht über den kindlichen Horizont. Auch das einzelne macht Schwierigkeiten. Was es mit dem Abcbuch und dem Göckelhahn für eine Bewandtnis hat, habe ich den Lehrer den Kindern noch nie klar machen hören. Wenn er freilich den Doktor, wie es häufig geschieht, als einen Arzt anstatt als einen Anwalt auffaßt, so ist das nicht Schuld des Stückes. 90. Auch hier ist in einem zusammengezogenen Abschnitt aus Brehm zwischen 3 und 4 ein Sprung. 115. Die Lichtwersche Fabel, so berühmt sie ist, sollte endlich einmal aus unseren Lesebüchern verschwinden. Der Humor darin ist gesucht, forciert und deswegen unkindlich; auch bedarf sie zu vieler Einzelerklärung, da manches darin wirklich zweifelhaft oder unklar ist. Schon als Kind hatte ich diesen Eindruck, dem ich einmal Ausdruck verleihen möchte, wiewohl ich mir denken kann, daß ich Widerspruch finden werde. 131. Ist doch dem Phantastischen sehr nahe, zumal es dem „Märchen" an den eigentlich märchenhaften Zügen fehlt. 133. Warum Z. 10 die gute starke Form von „dingen" aufgeben? Weisen wir doch hoffentlich überall die Schüler an, die starken Formen möglichst zu pflegen. 134. Ist doch etwas läppisch, wenn es auch von Hebel ist. 149. Z. 5. Warum sollen die Raupen häßlich sein? Eine solch vorurteilsvolle Auffassung der Naturerscheinungen sollte von der Schule nicht gepflegt werden, auch wenn sie von G. H. Schubert vertreten wird, der eben auf einem veralteten anthropometrischen Boden der Naturauffassung steht. Bekanntlich sind viele Raupen wunderbar schön. 160. Die Teleologie dieses Abschnittes ist selbst für Kinder zu plump; wie wird sie dann mit den Früchten der Kokospalme fertig? 161. Es fehlt an Anschaulichkeit für die Vorstellungen des Knopfes und des Ringes, die doch die entscheidenden für den Abschnitt sind. Doch — sat prata biberunt.

Vorrede, Einleitung, Anmerkungen sind dem Buche nicht beigegeben. Die Schüler, für die das Buch bestimmt ist, würde das nur stören; der Lehrer soll sich ohne das zurechtfinden. Ob für später, etwa bei Vollendung des Ganzen und dann freilich stark verspätet, etwa eine Anleitung zu methodischer Behandlung des Lesebuchs in Aussicht genommen ist, bleibt abzuwarten. Ein eingehenderer Lehrplan wäre die gegebene Stelle hierzu. Worterklärungen enthält nun aber doch das Buch an drei Stellen (S. 61 für Dublone, S. 161 für beigeschafft = beigesetzt und für Harke); sonderbar, denn zahlreiche andere Stellen hätten derartige Erklärungen ebenso nötig, am nötigsten S. 125 das Wort Mulme, das in Süddeutschland ganz unbekannt ist und wegen seiner Verwandtschaft mit Maulwurf Gelegenheit zu fruchtbaren Ausführungen geben würde. Doch all das ist Sache des Lehrers; also weg

Digitized by Google

damit! Man sollte denken, ein Lesebuch für acht- bis neunjährige Knaben bedürfe keines anderen „Kommentars" als eines geschickten und gebildeten Lehrers, zumal unsere Schulverwaltung sich so viel zugute tut auf unsere „methodisch gebildeten" Lehrer der Unterklassen aus dem Volksschullehrerstande, früher Kollaboratoren, jetzt Präzeptoren genannt. Darum habe ich mich erschrocken, als irgendwo ein förmlicher „Kommentar" in Aussicht gestellt wurde. Auch noch ein Kommentar zu Grimms Märchen, Hebels Schwänken, Reinicks Kinderliedern! Dieser Kommentar ist nun wirklich mit üblicher Verspätung einige Wochen nach Einführung des Lesebuchs in einem dünnen Heftchen von 35 Seiten, das um den hohen Preis von einer Mark verkauft wird, erschienen, ist aber nicht offizieller Herkunft. Meine Befürchtung, daß hier buchhändlerische Betriebsamkeit wieder einmal etwas ganz Unnötiges, wenn nicht gar Schädliches zu Tage fördern werde, hat eine unerfreuliche Bestätigung erhalten. Eine Anleitung zu methodischer Behandlung des Lesebuchs will der Verfasser dieser „Erläuterungen", Prof. Dr. Lörcher, nicht geben. Das wäre etwas ganz anderes und sicherlich, wenn gut durchgeführt, Wertvolles. Was wir dagegen erhalten, ist eine krause Anhäufung stofflicher Notizen ohne Sichtung und Prüfung auf ihren didaktischen Wert.

In der Vorrede finden wir die auffällige Bemerkung, daß über die Ausführlichkeit der Erläuterungen mehr der Verleger als der Verfasser entscheide. Damit ist die Verantwortung für diese Seite der Arbeit dem Verleger zugeschoben, ein befremdliches Verfahren und ein höchst bedenklicher Grundsatz. Nach dem Zusammenhang sind diese Worte, da unmittelbar vorher auf die Beschränktheit des Raumes hingewiesen wird, wohl so zu verstehen, daß die Erläuterungen ohne das Eingreifen des Verlegers ausführlicher ausgefallen wären. Man kann in diesem Falle dem Verleger dankbar sein; denn sie sind auch so noch viel zu ausführlich. Ein sehr großer Teil derselben ist für den Lehrer — und für diesen sind sie natürlich und ausgesprochenermaßen bestimmt — völlig überflüssig. Der Verfasser unterschätzt doch erheblich die Bildung und das Wissen auch dieser Lehrer, wenn er es für nötig hält, sie Nr. 2 über den Zusammenhang des Wortes prangen mit Pracht, 4 über Reihen = Reigen, 10 über lumpicht = lumpig und die Bildungen auf -icht, 13 über die Bedeutung des Wortes Zapfenstreich, 18 über die Herkunft des Jägerliedchens aus Schillers Tell, 20 über selbdritt, 35 über die diebischen Neigungen der Elstern, 38 über „schwer" = beschwerlich, 44 über die Verschmitztheit des Fuchses, 50 über die Person König Wilhelms I. von Württemberg aufzuklären. Dutzende und aber Dutzende von Bemerkungen dieser Art begegnen uns sonst noch. Das mag für Schüler hingehen, obwohl selbst diese manches Derartige wissen oder durch Nachdenken und aus dem Zusammenhang es finden können und sollen. Man überlasse doch solche



Digitized by Google

Sachen dem Lehrer. Andrerseits geben die Erläuterungen zahlreiche sachliche und sprachliche Ausführungen, die an sich manchem Lehrer Neues bieten mögen, aber für die Behandlung der Lesestücke auf dieser Stufe nicht bloß unfruchtbar sind, da sie gar nicht verwertet werden können und sollen, sondern ebendeswegen für den Lehrer, namentlich den jüngeren und unerfahrenen, die Gefahr einer ganz falschen Behandlung, die Verführung mit sich bringen, die Abschnitte nun stofflich recht gründlich und allseitig auszuschlachten und dadurch ihre Wirkung zu beeinträchtigen oder gar zu zerstören. Was fangen wir auf dieser Stufe mit urgermanisch, oberdeutsch, alt- und mittelhochdeutsch an? Mit curiosus und curieux? Mit den Regierungszeiten von Kaisern und Königen? Mit den biographischen Notizen über G. Washington? Mit der Geschichte Konrads III.? Auch der Stammbaum der preußischen Könige von Friedrich Wilhelm III. an ist verfrüht; so noch vieles andere. Dasselbe gilt von zahlreichen naturwissenschaftlichen Einzelnotizen. Auf welche Abwege dieser Stoffhunger führt, dafür gibt uns der Verf. selber ein Beispiel, wenn er die reizenden Verse von Rückert von den Sommervögelein, die Licht essen und Tau trinken (25), uns nahe zu bringen sucht mit Belehrungen über Kohlenstoff und Holzfasern, Chlorophyll und Poren, als ob Rückert einen Kursus über Botanik geben wollte. Und doch bezieht sich das Lichtessen und Tautrinken gar nicht auf die Pflanzen, sondern auf die Vögelein. Behüte Gott unsere achtjährigen Kinder vor solcher Gelehrsamkeit, die ihnen die kindlich unbefangene Freude an dem einfachen Naturbilde und an der Poesie, die darin liegt, nur stören kann!

Auch sonst geben die Erklärungen inhaltlich Anlaß zu Widerspruch nach der sprachlichen und nach der sachlichen Seite. 18 Str. 3. Die Doppelbeziehung des Relativsatzes ist ganz unnatürlich; sicherlich gehört er zum folgenden, wie schon das „das" zeigt. — 26 Z. 26. Washington hat nicht schlechtweg die Wiederwahl abgelehnt, sondern die erste Wiederwahl angenommen, wie schon aus den angegebenen Jahreszahlen sich ergibt, und erst die zweite abgelehnt. — 72. Der Kampf zwischen Welfen und Staufern dauerte nicht „fast 60 Jahre lang", sondern über 100 Jahre; Konrad III. war übrigens nie Kaiser, wie er auch im Text des Buches nicht heißt, sondern richtiger König. Man sollte die im späteren Geschichtsunterricht so störend und unausrottbar auftretende Gleichsetzung der Würde des deutschen Königs und des römischen Kaisers nicht schon den Kindern einpflanzen. — 122. Otfried war wohl ein Franke; sicherlich ist er aus der Fuldaer Schule hervorgegangen, nicht aus der von S. Gallen, und hat in Weißenburg i. E. gewirkt. Wenn er auch wahrscheinlich in S. Gallen gewesen ist, sollte er doch nicht ohne weiteres der S. Galler Schule zugezählt und mit Notker (Labeo) und Ekkehard auf eine Linie gestellt werden, denen er auch zeitlich ferner

Digitized by Google

steht. — 129. Die Notiz, daß Eberhard i. B. sich im Peterstift von Einsiedeln begraben ließ, ist ganz wohlangebracht; aber sie bedürfte dann doch der Ergänzung, daß er bald darauf nach Tübingen gebracht wurde, wo sein Grabmal noch zu sehen ist. — 151. Nicht „schon“ mhd. ist h vor t wie ch gesprochen worden, sondern „noch“ mhd. Das ist ein Rest uralter Affrikation, der bis auf die germanische „Lautverschiebung“ zurückgeht. Jetzt ist diese Aussprache nur noch im Dialekt und bei Verdunklung des etymologischen Zusammenhangs erhalten. — 170. Das „j“, das den Umlaut in „gläuben“ (= glauben) bewirkt, gehört nicht zur Endung, sondern ist Bildungssilbe (galaub-i-da). So wäre noch manches zu erinnern. Doch es sei genug! Ich schließe, indem ich dem Lesebuch Weiterführung in demselben Geiste wünsche, in dem es begonnen worden ist. Die Fortsetzung der Erläuterungen aber, wenigstens in dem Sinne und Geist, der uns hier entgegentritt, möchte ich widerraten.

Ulm. Karl Hirzel.



Digitized by Google

# ZWEITE ABTEILUNG.

## LITERARISCHE BERICHTE.

1) Karl Wendt, Pierre Charron als Pädagoge unter besonderer Berücksichtigung seines Verhältnisses zu Michael de Montaigne. Eine pädagogische Studie. Neubrandenburg 1903, Brünslowsche Hofbuchhandlung (E. Brückner). 88 S. 8. 1,60 *M*.

Während Masius urteilt, Charron habe nur die Hauptgedanken und Ergebnisse der „Essais" des Michael de Montaigne in eine feste Ordnung zu bringen versucht, hebt Wendt (S. 5) als Beweis für Charrons Selbständigkeit hervor, daß in Charrons erstem Werk „Les trois veritez" sich noch kein Einfluß Montaignes zeige, vielmehr erst die 1601 herausgegebenen „Trois livres de la sagesse" unter dem Einfluß Montaignescher Anschauungen stünden. Montaigne habe in seinen Essais eine Fülle origineller Gedanken ohne Ordnung, oft ohne Zusammenhang hervorgesprudelt; Charron habe diese aufgenommen und mit seinen eigenen zu einem System der Moral verarbeitet: deshalb sichere Charron sein Werk „Trois livres de la sagesse" einen selbständigen Platz unter den Philosophen und Moralisten trotz des großen Einflusses Montaignes auf ihn. Unverkennbar sei ferner der Einfluß Charrons auf andere Philosophen, wie auf Cartesius und Hobbes.

Noch weit mehr ist auf dem Gebiete der Pädagogik Charrons Bedeutung durch Montaignes Ruhm in den Schatten gedrängt worden. Wendt stellt zunächst die philosophischen Grundlagen der pädagogischen Ansichten Charrons dar und bespricht dann das Ziel der Erziehung nach dessen Auffassung. Während seinen Zeitgenossen das Wissen (science) als Ziel der Erziehung vorschwebt, macht Charron dagegen geltend, das Wissen habe weder vom praktischen noch vom sittlichen Standpunkte aus betrachtet besonderen Wert: der Staat bedürfe des Wissens nicht; denn selbst in den Staaten, in welchen das Wissen hoch geschätzt werde, liege die Regierung nicht in den Händen der Gelehrten. Und das sei ganz recht; denn die Männer der Wissenschaft seien die ungeschicktesten und unbrauchbarsten Leute, die man sich

Digitized by Google

nur denken könne. Die Wissenschaft nütze nicht nur nichts, sondern schade geradezu; denn aus den Gelehrten seien die Atheisten, Sektierer und Irrlehrer hervorgegangen. Deshalb erkennt Charron nicht die science als Ziel der Erziehung an, sondern die sagesse, die Weisheit. Weise sei der, welcher sich mit seinen Wünschen, Gedanken, Meinungen und Taten maßvoll in den durch die Umstände ihm gebotenen Grenzen halte. Die Weisheit lenke und regele alles; sie herrsche im Krieg, im Staat, im Privatleben. Nur als Mittel und Weg zur Weisheit erkennt Charron die Wissenschaft an; aber er will lieber die ganze Wissenschaft entbehren als die Erziehung des Gemütes hintansetzen. Die Erziehung hat nach seiner Ansicht die Aufgabe, den Menschen von der Herrschaft der Leidenschaften zu befreien und zur vollkommenen sittlichen Freiheit zu leiten. Auch die körperliche Erziehung müsse mehr als bisher beachtet werden: geistig und leiblich solle der Mensch zur Freiheit erzogen werden. zum Gehorsam gegen die Gesetze der Natur, die Stimme seines Gewissens. „Je veux que sans paradis et enfer l'on soit homme de bien", „ich will, daß der Mensch gut sei ohne einen Himmel und eine Hölle". Der Versuch, mit diesem Erziehungsziel die Rücksichtnahme auf die herrschende Religion zu verquicken, mußte naturgemäß zu Widersprüchen und Schwankungen führen.

Charron will nicht, wie Montaigne und Rousseau, die Erziehung einem Hofmeister übertragen. Verantwortlich für die Erziehung sind ihm vor allem die Eltern; für den Staat hänge alles von der rechten Erziehung der Kinder ab. Wenn er auch darüber klagt, daß der Staat sich gar nicht um die Erziehung kümmere, so liegt ihm doch der Gedanke an Schulzwang, an Schulen für alle Stände und an Schulen für die weibliche Jugend ebenso fern wie allen seinen Zeitgenossen: auch er hat nur die Söhne der besseren Stände im Auge.

Als Hauptmomente der erzieherischen Tätigkeit bezeichnet er: former l'esprit, dresser le corps, regler les moeurs, Bildung des Geistes, Übung des Körpers, Regelung der Sitten.

In seinen Vorschriften für die körperliche Erziehung bietet Charron neben mancherlei auf den geringen medizinischen Kenntnissen seiner Zeit beruhenden Wunderlichkeiten (z. B. den Ratschlägen, eine möglichst große Trockenheit des Gehirns zu erzielen, um den Verstand zu heben) auch richtige Gedanken, so z. B. wenn er die Mütter warnt, ihre Kinder Ammen zu überlassen.

An dem herkömmlichen Unterricht tadelt Charron besonders, daß er lediglich das Gedächtnis anfülle, und verlangt dem gegenüber, man solle das Urteil der Schüler bilden und schärfen, damit sie weise würden. Das Kind soll lernen, nichts auf Glauben und Autorität anzunehmen; wer das tut, handelt wie ein Tier und läßt sich führen wie ein Büffel; vielmehr gilt es, alles mit der

Digitized by Google

Vernunft zu prüfen und dann zu wählen: wer nicht zu wählen weiß, mag zweifeln, das ist vielleicht das Beste und Sicherste. (S'il ne sçait choisir, qu'il doubte, c'est peut estre le meilleur, le plus sain et le plus seur).

In der Auswahl der Unterrichtsfächer streicht Charron radikal alle Disziplinen, die nicht dazu dienen können, die Schüler zu praktisch brauchbaren und sittlich guten Menschen zu erziehen, so daß eigentlich nur Geschichte und Naturgeschichte übrig bleiben. In dieser Hinsicht geht er weit über Montaigne hinaus, der außer Geschichte doch auch Lateinisch, Griechisch und Philosophie getrieben wissen wollte. Seine einseitige Betonung des Praktischen und vornehmlich des Sittlichen läßt ihn den Wert aller Studien, die nicht direkt diesen Zwecken dienen, vollständig verkennen, ebenso wie ihm jegliches Verständnis für die Förderung des ästhetischen Gefühls fehlt.

Wendts Darstellung ist klar, sein Urteil besonnen. Unbegreiflich aber ist ein Fehler, der S. 72—73 innerhalb 12 Zeilen viermal wiederkehrt, so daß ein Druckfehler ausgeschlossen ist: Wendt schreibt konsequent „Hodogetik" statt „Hodegetik" (ὁδηγέω); ebenso auch S. 83 zweimal, S. 84 einmal.

2) Johannes Berninger, Ziele und Aufgaben der modernen Schul- und Volkshygiene. Winke und Ratschläge für Lehrer, Schulärzte und Eltern. Wiesbaden 1903, Otto Nemnich. VII u. 90 S. 8. 2 *M*.

Die Schrift ist die erweiterte Wiedergabe eines Vortrages, den der Verf. in der Jahresversammlung der katholischen Lehrervereine an der unteren und mittleren Nahe zu Sobernheim gehalten hat. Seine Ausführungen stützen sich auf die Beobachtungen an Schülern und Schülerinnen während einer 32jährigen Tätigkeit als Lehrer, daneben auf hygienische Studien. Er betont die Notwendigkeit des Institutes der Schulärzte und einer hygienischen Ausbildung des Lehrers und hebt hervor, der heutige Gesundheitszustand unserer heranwachsenden Generation lasse viel zu wünschen übrig. — Der Standpunkt ist der eines Dilettanten, dessen Urteil von keinerlei medizinischer Fachkenntnis getrübt ist. Charakteristisch für den wissenschaftlichen Wert seiner Urteile ist vor allem, daß er Bocks Buch „Vom gesunden und kranken Menschen" ernst nimmt und ihn als maßgebende Autorität zitiert (S. 11). Auf der anderen Seite verdient der Fleiß Anerkennung, mit dem Verf. die Literatur über Schul- und Volkshygiene verfolgt hat, und das warme Interesse, das er allen für die Hebung der Volksgesundheit wirkenden Bestrebungen entgegenbringt. Das Büchlein hat ausschließlich die Verhältnisse der Volksschule im Auge und rechnet hauptsächlich auf Volksschullehrer als Leser. Zu empfehlen dürfte es sein, wenn der Verf., der sich sonst als guten Deutschen hinzustellen liebt, den er-

Digitized by Google

bitterten Kriegszustand aufgäbe, in dem er mit der deutschen Grammatik steht; aus vielem nur folgende Blütenlese zum Belege: S. 47 als Dativ: „kränklichen Schulkinder", S. 43 desgleichen „in entsprechenden Schriften und Bücher", S. 64 „sich der Bewegungsspiele widmen", S. 53 und 73 der Plural „Thematas", S. 50 „stimmenberechtigt", S. 71 „im Laufe der Jahren", S. 74 „durch geeignete Fingerzeichen" (statt Fingerzeige).

Höchst a. Main. Adolf Lange.

---

Goethes Werke. Herausgegeben von K. Heinemann. Zweiter und vierter Band. 492 u. 548 S. 8. Leipzig o. J., Bibliographisches Institut. Jeder Band geb. 2 ℳ.

Der zweite Band, besorgt von K. Heinemann, enthält die Fortsetzung des ersten Bandes, der diese Ausgabe mit den Gedichten Goethes eröffnete. Die Einleitung des ersten Bandes gilt so auch für diesen zweiten Band. Der vierte Band bringt die „Achilleis", bearbeitet von G. Ellinger, „Reineke Fuchs", bearbeitet von G. Klee, und den „Westöstlichen Diwan", bearbeitet von G. Ellinger. Kurze Einleitungen geben auch in diesem Bande ausreichende Auskunft über die Entstehung, die Quellen, die Aufnahme und den Wert dieser Dichtungen So wird u. a. in der Einleitung zur „Achilleis" hingewiesen auf den Zusammenhang dieser Dichtung mit Goethes Homerstudien und den Erörterungen, die er mit Schiller über die Natur des Epos und des Dramas pflog, auf die Verdienste W. Scherers um die richtige Wertschätzung dieses lang verkannten Gedichtes, in der Einleitung zu „Reineke Fuchs" auf den Unterschied der Goetheschen Neudichtung zu der Gottschedschen Übertragung des niederdeutschen Epos, die Goethe als Grundlage diente, und ihre Beziehung zu den Zuständen der Zeit, in der Einleitung zum „Westöstlichen Diwan" auf das Verhältnis dieser Gedichtsammlung zu der Romantik, zu Goethes eigenen inneren Erlebnissen, besonders auf den Anteil, den Marianne Willemer an diesem Diwan hatte, und auf die Bedeutung desselben für die Lyrik späterer Dichter. Während Fußnoten unter dem Text knappe sachliche und sprachliche Erläuterungen geben, liefern die Anmerkungen am Schluß der Bände die nötigen literarischen Aufschlüsse und das Material zu eingehenderen Studien. Hier sei besonders verwiesen auf die Bruchstücke der Fortsetzung der „Achilleis", von der Goethe bekanntlich nur den ersten Gesang ausführte, und den Versuch des Herausgebers, auf Grund dieser Bruchstücke den Inhalt der folgenden Gesänge zu skizzieren (4. Band S. 488 ff.).

Freiburg i. B. L. Zürn.

---

Digitized by Google

H. Ullrich, Deutsche Musteraufsätze. Zweite Auflage. Leipzig und Berlin 1903, B. G. Teubner. XII u. 299 S. 8. geb. 2,80 *M*.

Von dem auch in dieser Zeitschrift besprochenen Hilfsbuche für den deutschen Unterricht ist nach verhältnismäßig kurzer Zeit eine 2. Auflage erschienen (1. Aufl. 1898), der beste Beweis für die Brauchbarkeit des Buches. Der Verfasser bezeichnet die neue Ausgabe als eine „vermehrte und verbesserte". Sie ist es nach unserer Prüfung in mehrfacher Beziehung. Einige Nummern sind ausgeschieden, beziehungsweise durch neue, bessere ersetzt. Die Gesamtzahl der Musteraufsätze ist auf 100 erhöht. — Wir erklären auch heute, daß wir solche Aufsatzmuster, in der Hand strebsamer Schüler, unter Leitung eines umsichtigen Lehrers, nur für nutzbringend halten können. Auch zum Privatstudium empfehlen sie sich ganz besonders.

Einige Aufsätze sind u. E. zu ausführlich geraten, z. B. No. 9 Die historische Grundlage von Uhlands „Ernst von Schwaben" und No. 39 Die Fabel und Ökonomie von Schillers „Maria Stuart". Wir meinen nämlich, wenn anders diese Proben wirkliche Muster darstellen sollen — und sie können im übrigen als solche gelten —, so müssen sie auch Muster der Straffheit, Knappheit und Übersichtlichkeit sein.

Wenn der Herausgeber der Aufsatzmuster nicht, wie einige wünschten, eine Theorie der Aufsatzbehandlung beigefügt hat, so kann dies nur gebilligt werden. Wir haben an solchen, und zwar trefflichen, keinen Mangel. Auch ist es viel segensreicher, mit den Schülern gemeinsam aus den Aufsatzproben die Theorie herauszuarbeiten. Auch damit können wir uns nur einverstanden erklären, daß nicht am Rande Dispositionsvermerke angegeben sind, sondern daß nur hin und wieder durch besonderen Druck die Dispositionsarbeit des Schülers erleichtert wird.

Zum Schlusse möchten wir dem Wunsche Ausdruck verleihen, der geehrte Verfasser möchte uns bald auch eine Reihe von Dispositionsmustern (auch etwa 100), vielleicht auch aus seinem Unterrichte heraus, bescheren.

Homburg v. d. Höhe. Wilhelm Bauder.

---

1) Anton Führer, Übungsstoff für die Oberstufe des lateinischen Unterrichts. Zugleich ein Lesebuch der griechischen und römischen Geschichte. Paderborn 1904, F. Schöningh. VI u. 206 S. 8. geb. 2 *M*.

Die Forderung der Lehrpläne, daß ein für die Oberstufe bestimmtes Übungsbuch der lateinischen Sprache sich in grammatisch-stilistischer Beziehung auf das Hauptsächliche beschränken und inhaltlich zur Förderung des allgemeinen Lehrzieles (unter Berücksichtigung auch der griechischen Geschichte und Kultur) geeignet sein solle (S. 30), wird auch in ihrem zweiten Teile kaum Wider-

Digitized by Google

spruch finden, wenn man mäßige Ansprüche an diese Aufgabe der grammatischen Übungen zu stellen sich begnügen will. Denn der verhältnismäßig geringe Umfang von Übungsstücken, die in den wenigen Grammatikstunden bewältigt werden können, die durch die Vereinfachung der grammatischen Übungen bedingte Beschränkung des Inhaltes der Übungsstücke, schließlich das notwendige Übergewicht, das beim Übersetzen in die fremde Sprache die Form vor dem Inhalt haben muß: all diese Gründe verhindern es, mehr als gelegentliche Beiträge dem Lehrziel der Einführung in das Geistes- und Kulturleben der Alten zuzuführen.

Sehr viel höheren Ansprüchen soll offenbar der in dem vorliegenden Übungsbuche verarbeitete Inhalt gerecht werden. Der Verf. bringt die wichtigsten Abschnitte aus der römischen und griechischen Geschichte in ununterbrochener Folge und in zusammenhängender Darstellung und will, wie auch der Titel besagt, mit dem Übungsstoffe für die Grammatik zugleich ein geschichtliches Lesebuch dem Schüler in die Hand geben. Damit aber wird das Buch aus der Kategorie der gewöhnlichen grammatischen Hilfsbücher herausgehoben; seine höhere Bestimmung zwingt, die Beurteilung mit einem anderen Maßstabe und nach strengeren Gesichtspunkten vorzunehmen.

Darüber kann kein Zweifel sein, daß ein geschichtliches Lesebuch, das der Primaner mit Nutzen verwenden soll, nicht nur, wie es in der Einleitung heißt, in gutem, lesbarem Deutsch geschrieben sein muß — das wird mit Recht auch von einem Übungsbuch verlangt —, sondern eine Form zu bieten hat, die als Muster dient und den höchsten stilistischen Ansprüchen genügt. Das kann ein grammatisches Übungsbuch nicht leisten, und darum darf es auch niemals als ein Lesebuch für die Oberstufe dienen. Dem vorliegenden Übungsbuche aber wird man nicht einmal das Lob, in gutem, lesbarem Deutsch geschrieben zu sein, zuerkennen dürfen. Denn was der Verf. erstrebt, „die Stücke so zu gestalten, daß sie entsprechend der Aufgabe des lateinischen Unterrichts einerseits eine vielseitige und gründliche Wiederholung der Grammatik verlangen, andrerseits zur Anwendung der wichtigsten stilistischen Regeln anleiten" (S. V), das macht sich überall zum Schaden des Ausdrucks bemerkbar und tut unserer Muttersprache nicht selten Gewalt an. Oder sollte der Primaner sich Sätze wie folgende zum Muster nehmen (S. 167): „Nachdem er (Cicero) anfangs gemeinsam mit seinem jüngeren Bruder Quintus in Arpinum erzogen worden war, führte ihn sein Vater, der erkannte, ein wie reger Geist verbunden mit einem außerordentlichen Fleiße seinem Sohne innewohne, nach Rom und übergab ihn daselbst den besten, sowohl römischen als griechischen Lehrern zum Unterricht. Da der junge Cicero schon früh, vielleicht angefeuert durch den Ruhm seines großen Landsmannes Marius, sich das Ziel steckte, später sich dem Staatsdienste zu

Digitized by Google

widmen, so befleißigte er sich ganz besonders der Beredsamkeit, durch die er sich den Weg zu den höchsten Ehrenstellen zu bahnen hoffte. Nach vollendetem sechzehnten Lebensjahre erhielt er die männliche Toga und schloß sich nach römischer Sitte besonders an den Augur Q. Mucius Scävola an, um von ihm die Rechtswissenschaft zu erlernen, von der er einsah, daß ein zukünftiger Redner sie nicht entbehren könne".

Ließe sich wirklich ein Lehrbuch herstellen, das dem Primaner zu grammatischen Übungen und zur Lektüre zugleich vorgelegt werden könnte, so würde man geringfügige Nachteile, die durch den doppelten Zweck des Inhaltes bedingt sind, hinnehmen müssen. Jetzt aber wird das grammatische Übungsbuch durch die Gleichartigkeit der geschichtlichen Darstellung, die in ununterbrochener Eintönigkeit die Übungsstücke aneinanderreiht, wesentlich beeinträchtigt. Denn der Wechsel der Schilderungen, wie sie das Übungsbuch von Süpfle z. B. in buntem Vielerlei zusammenstellt, belebt nicht nur den öden grammatischen Stoff zu einer gewissen Anmut, sondern bietet auch die Möglichkeit zur Übung der mannigfachsten Ausdrucksformen, die sonst zu einem engen Kreis von Redensarten erstarren.

Ferner wird in den Übungsstücken bei Führer eine Steigerung der Anforderungen an das grammatische Können der Schüler vermißt, die notwendig ist in einem Lehrbuch, das drei Jahrgängen als Vorlage dienen soll. Freilich würde solche Anordnung in einem geschichtlichen Lesebuche schwerlich durchzuführen sein, und dies ist auch ein Grund, weshalb die zusammenhängende Darstellung in dem Übungsbuche zurückgewiesen werden muß. So ist denn die Aufgabe mindestens für die Prima viel zu leicht bemessen. Trotzdem werden in den Anmerkungen Hilfen für die Übersetzung angegeben, die auf der Mittelstufe schon überflüssig sein sollten: *consulere, dissimulare, inscius, indignatio, recusare, petere, invadere aliquem* u. a. m. (S. 199).

Wie sehr aber auch alle Schwierigkeiten der Übersetzung vermieden werden, so ist darum doch das Latein der Vorlagen keineswegs von wohltuender Einfachheit, sondern entsprechend der oben angeführten Gestaltung der Stücke zeigt es in seiner Form all die sonderbaren Verschnörkelungen, wie sie die sogenannte Syntaxis ornata früher anzuwenden liebte. Man wird an die Übungsstücke von Klaucke erinnert, wenn man liest (S. 77): „Dazu kam noch ein anderer Umstand, der Erwähnung verdient. Von frühester Jugend an war er allen Zeitgenossen so unähnlich, daß man glaubte, es wohne in ihm etwas Göttliches, oder er stehe der Gottheit näher als die anderen Sterblichen, ein Umstand, der ihn wiederholt bei seinen Unternehmungen unterstützte. Dies war aber nicht nur daraus zu erklären, daß er die glänzendsten Taten vollbracht hat, sondern auch daraus, daß er nie irgend eine wichtigere Sache unternommen hat, ohne daß er vorher im

Digitized by Google

Tempel Jupiters sitzend und sinnend bemerkt wurde". Das ist das übel berufene Schullatein in reinster Fassung, das hoffentlich in dem zu neuem Leben erweckten klassischen Unterricht keinen Platz mehr finden wird.

2) J. Loeber, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische für Obersekunda und Prima auf Grund der preußischen Lehrpläne von 1901 bearbeitet. Leipzig 1904, G. Freytag. VI u. 176 S. 8. geb. 2,25 *M*.

Seit dem Erscheinen der neuen Lehrpläne mehren sich die Vorlagen zum Übersetzen ins Lateinische, die ihren Stoff fast ganz aus der alten Geschichte nehmen und die gewählten Abschnitte in zusammenhängender Darstellung und chronologischer Ordnung verarbeiten. Ob überhaupt ein grammatisches Übungsbuch durch seinen Inhalt zur Förderung des allgemeinen Lehrzieles, der Einführung in das Geistesleben der Alten, nennenswert beizutragen imstande ist, muß aus verschiedenen Gründen stark bezweifelt werden. Vielleicht lassen sich besonders bedeutsame Partien der Geschichte für diesen Zweck zu grammatischen Übungsstücken verarbeiten; jedenfalls aber haben in dem vorliegenden Übungsbuche solchen Wert nicht Abschnitte wie der, welcher die Ereignisse zwischen dem ersten und zweiten Punischen Kriege (S. 1—6) schildert. Die angeführten Vorgänge liegen der Schule so fern, daß sie in den Geschichtsbüchern mit wenigen Worten abgetan werden; sie können wegen ihrer historischen Belanglosigkeit auch für den Augenblick des Übersetzens kaum das Interesse des Schülers erregen, um so weniger mit ihrem Inhalt der Erkenntnis antiken Lebens dienen.

Eine andere Eigenart des Übungsbuches ist auch für eine ganze Reihe unserer grammatischen Hilfsbücher typisch und bedarf der Besprechung. Es ist dies die Vorliebe, den Satz der Vorlage nicht in einfacher Aussageform zu bauen, sondern ihn in Abhängigkeit von Ausdrücken wie unzweifelhaft, sicherlich, fraglos, bekanntlich u. a. zu bringen. Dadurch erhält die Form der Übungsstücke ein eigentümliches Gepräge, gespreizt und voller Schnörkel, das ebenso unserem Ohr fremdartig ist wie es dem lateinischen Ausdruck widerstrebt. Bei Loeber tritt diese Manier besonders hervor, wie an einem Übungsstück (S. 123) gezeigt werden mag: Arminius war ein Mann von glühendster Vaterlandsliebe und größter Seelengüte, zumal wenn wir bedenken, von welcher Liebe er zu seiner Gattin erfüllt war. Tacitus erzählt uns . . . Wenn wir ein solches Urteil lesen, dann werden wir sicherlich nicht viel auf die geben . . . Dagegen werden wir nicht übereinstimmen mit dem berühmten Geschichtschreiber Theodor Mommsen, wenn er sagt . . . Oder werden wir ihn deshalb geringer schätzen . . . Werden wir nicht auch zugeben müssen . . . Die militärischen Eigenschaften konnte natürlich Arminius nicht zeigen . . . Auch werden wir uns nicht wundern,

Digitized by Google

wenn wir lesen ... wir hören, daß ... Außerdem war es unmöglich ... Unter diesen Umständen müssen wir es um so höher stellen, daß ..."

Gutes Deutsch kann man daher diesen Vorlagen nicht nachrühmen, auch wenn man noch so geringe stilistische Anforderungen stellt und selbst dem Verfasser zugibt, daß in dem Text sich lateinische Färbung nicht vermeiden lasse (Vorwort). Hat denn aber die lateinische Übersetzung dieses Textes den erstrebten color latinus? Vergeblich wird man nach einem klassischen Muster für diese Stilgattung suchen. Das ist ein besonderes Schullatein, aus dem die grammatischen Regeln überall herausschauen, in der lateinischen Übersetzung ebenso unnatürlich wie in der deutschen Vorlage; so z. B. S. 140: „Man könnte dagegen einwenden, es sei zweifelhaft, ob er nicht doch vielleicht dies gesagt habe, um nicht gezwungen zu sein, Dinge zu verherrlichen, von denen jedermann wußte, daß sie ihm verhaßt waren, daß er nicht mit den Kriegstaten des Agrippa die des Augustus habe besingen wollen, durch die der freien Verfassung ein Ende gemacht worden war. Doch wer dies behauptet, dürfte wohl das Richtige nicht treffen" u. s. w.

Im Vorwort erklärt der Verfasser, daß es schwierig war, die Frage zu beantworten, wie weit die Schüler durch Übersetzungshilfen unterstützt werden sollen. Wenn der Satz richtig ist, der am Schluß des Buches steht, daß jede Seite des zu übersetzenden Stoffes den reiferen Schüler zum Nachdenken anrege und hierdurch die Arbeit ihm zur Freude werde, so sind die Übersetzungshilfen möglichst zu beschränken zu gunsten der eigenen Geistestätigkeit des Schülers, die ja sonst zurücktreten muß. Solche Beschränkung wird bei der Angabe der Vokabeln und Wendungen zu den Übungsstücken häufig vermißt. Der Primaner muß sich selbst den Ausdruck „die kluge Politik des Themistokles" (S. 153) für die lateinische Wiedergabe zurechtlegen, ebenso für „Taten der Grausamkeit vollbringen", „der Wert eines Menschen hängt wesentlich von seiner Abkunft ab", „die sonstige Bildung des Tacitus", „etwas für ein Gebot der Klugheit halten" (S. 157) u. a. m. Wie reichhaltig Vokabeln angeführt werden, zeigt St. 46: *perficere, signum seditionis dare, vigiles, in vincula conicere, e medio tollere, salutare, non admittere, ianua prohibere, sedes, relinqui, pestifer, invehi in aliquem, anxius, trepidus, fortuna favet, conscium aliquem alicuius rei facere, comitatus, quaeri.*

Der Anhang, der das Buch abschließt, enthält das übliche stilistische Material, bei dessen Behandlung dem Verfasser einige Überschwenglichkeit nachgesehen werden muß. So soll das tiefere Verständnis von Wörtern wie *Quirites, intervallum, rivalis, frater et soror* (Geschwister) u. s. w. S. 169 gleich kulturhistorische Ausblicke eröffnen. Stilistische Sonderheiten gelten meist als Vorzüge der lateinischen Sprache vor der unsrigen. Besonders die Anschaulichkeit des fremden Idioms wird gerühmt. Mit dieser

Digitized by Google

Anschauung, die immer wieder in die stilistischen Handbücher übernommen wird, sollte man doch endlich brechen. Denn was unsere Sprache an Anschaulichkeit in der Form des Wortes eingebüßt hat, das holt sie überreichlich in der Satz- und Wortverbindung ein. Wenn der Lateiner nicht „ein kluger Entschluß" oder „ein stolzes Wort" sagen kann (S. 169), so ist das doch wohl ein Mangel an Anschaulichkeit. Und was ist anschaulicher, *„telis obruere"* oder „mit einem Hagel von Geschossen überschütten", *„calamitate obrui"* oder „von den Wogen des Unglücks verschlungen werden" (S. 168)? Daß vollends die Armut der lateinischen Sprache an Substantiven die Faßlichkeit des Ausdrucks erhöhen soll (S. 166), dieser Satz kann doch einer nüchternen Prüfung nicht standhalten.

Die stilistischen Regeln, früher ein notwendiges Rüstzeug des Schullateins, sind jetzt wohlverdienter Vergessenheit anheimgefallen. An ihre Stelle ist die lebensvollere Beobachtung des Sprachgebrauchs und die unmittelbare Nachahmung des gelesenen klassikers getreten. Will man daher von neuem eine lateinische Stilistik zusammenstellen, so muß der neuen Richtung Rechnung getragen und die alte Lehre von ihren engen Fesseln befreit werden. Solch eine Fessel ist z. B. die Regel vom pronomen possessivum, die bei Loeber (S. 172) lautet: „Die pron. poss. bleiben häufig unübersetzt; werden sie übersetzt, dann ruht ein Nachdruck auf ihnen; sie erhalten alsdann eine betonte Stelle: *interfecit suum patrem* er tötete seinen eigenen Vater". Streng genommen, wäre danach ein unbetontes Possessiv überhaupt nicht zu gebrauchen. Dagegen vergleiche man irgend eine Seite bei Cicero, und man wird eine Freiheit in der Anwendung dieses Pronomens finden, die mit jener Beschränkung in völligem Widerspruch steht.

Rastenburg. G. von Kobilinski.

---

1) Ernst Schulze, Die römischen Grenzanlagen in Deutschland und das Limeskastell Saalburg. Mit 21 Abbildungen und 4 Karten. Gütersloh 1903, C. Bertelsmann. 106 S. 8. 1,80 *M.* (Gymnasial-Bibliothek, herausgegeben von Hugo Hoffmann, 36. Heft.)

Es war ein außerordentlich glücklicher Gedanke, die großen Ergebnisse der Limesforschung in einer übersichtlichen Darstellung der Gymnasialbibliothek einzuverleiben, und glücklich war auch die Wahl des Bearbeiters. Ernst Schulze ist Direktor des Gymnasiums zu Homburg, er ist mit der Sache offenbar nicht nur aus Büchern vertraut, sondern kennt sie aus lebendiger Anschauung, liegen doch viele der wichtigsten und interessantesten Punkte ihm gleichsam vor der Tür. So verdanken wir ihm denn ein Heft, das in großer Klarheit und Zuverlässigkeit uns vor Augen führt, was sich bisher als Ergebnis der Forschung herausgestellt

Digitized by Google

hat. In einer Einleitung erwähnt Schulze, wie es sich gebührt, die Männer, die früher mehr auf eigene Hand und mit nur gelegentlicher Unterstützung der preußischen Könige den Grund legten, also A. v. Cohausen und L. Jacobi, und berichtet dann von der Reichs-Limeskommission und dem Wiederaufbau des Prätoriums, wodurch der Kaiser seinem Vater, der oft den Ausgrabungen auf der Saalburg beiwohnte, ein Erinnerungszeichen setzen wollte. — Da alle Forschungen von den noch vorhandenen Resten ausgingen, so traf man naturgemäß zuerst auf den spätesten Zustand der Grenzbefestigung, und in langsamer Arbeit, an der Hand glücklicher Funde sich langsam rückwärts tastend, drang die Untersuchung allmählich in die früheren Zeiten hinein. Es war die Möglichkeit gegeben, auch in der Darstellung diesen an Spannungen und Überraschungen reichen Weg zu verfolgen. Andererseits ist jetzt die Forschung so weit, daß Schulze es unternehmen konnte, den umgekehrten Weg einzuschlagen und in der geschichtlichen Folge die allmähliche Entstehung und Veränderung des Grenzschutzes vorzuführen. Er holt mit gutem Rechte weit aus und beginnt mit der Anlage der beiden großen Straßen, durch die Germania superior und Rätien mit Italien verbunden wurde, der Straße über den Großen St. Bernhard und derjenigen, die durch das Etschtal und durch Vorarlberg nach Bregenz am Bodensee führt. Auch später legt er gebührendes Gewicht auf das römische Straßennetz; dann aber folgt eingehend die Hauptsache: Wie ist die Grenze verlaufen und verschoben? wie ist sie bezeichnet und beschützt und befestigt? In einem zweiten Teil folgt, mit besonderer Liebe gearbeitet, die Schilderung der Saalburg, die durch treffliche Bilder anschaulich gemacht wird. Dabei gelingt es dem Verfasser, durch äußerst geschickte Benutzung aller Einzelfunde ein höchst zuverlässiges und interessantes Bild vom Leben im Lager und in seiner Umgebung zu zeichnen. — Im großen und ganzen ist ja heute wohl die Limesforschung über die wichtigsten Fragen einig; im einzelnen herrscht noch Meinungsverschiedenheit. So werden gewisse flache, runde Erdhügel, in denen sich vier Pfostenlöcher befinden, die sog. „Begleithügel", hier noch als Grenzmarken gefaßt (S. 39), während viele dazu übergegangen sind, in ihnen Trümmerhaufen der ältesten, hölzernen Wachttürme, die von den Chatten eingeäschert wurden, zu sehen. Oder das viel besprochene ausgesteinte Gräbchen, das äußerlich nicht sichtbar dem Wall parallel läuft, ist S. 38 noch auf Mommsens Autorität hin die festgelegte Grenzlinie des Römischen Reiches, in die nur „an manchen Stellen Palisaden eingestellt wurden"; andere fassen es als Lager für den Palisadenzaun, dessen Pfähle unterirdisch durch Querhölzer verbunden waren. Womit dann zusammenhängt, daß man sonst dem Zaun eine größere Ausdehnung gibt, als Schulze zugesteht. Gewundert habe ich mich nur, daß Schulze S. 37 f. festhält an der lautlich doch unmöglichen Ableitung des „Pfahles"

Digitized by Google

von vallum. Was schadet es, daß palus in der Schriftsprache „nie den Schanzpfahl bezeichnet"? Die Soldaten sprechen nicht Schriftsprache, sondern bilden sich ihre eigene „Kommißsprache". Vgl. Seiler, Lehnwörter I 21.

Das Heft ist wohl geeignet, auch in weitere Kreise zu dringen. Die Flut der Reisenden, die durch die Zahnradbahn auf die Saalburg geleitet wird, später das Museum, das im Prätorium eingerichtet werden soll, wird das Bedürfnis danach wecken. Vielleicht hätte es dem Interesse einer gewissen Popularisierung gedient, hätte auch die Schüler noch mehr angezogen, wenn der Verfasser nicht nur den streng geschichtlichen Gang eingeschlagen hätte, sondern gelegentlich frische Bilder aus dem Fortgange der Grabungen selbst, Erzählungen von Erlebnissen dabei und dergleichen eingeflochten hätte. Man weiß ja doch, mit wie glühendem Eifer die Jugend dabei ist, wenn es gilt, irgendwo, etwa in alten Hünengräbern, zu „buddeln". — Gleich zu Anfang der Einleitung sagt Schulze sehr richtig, daß der Limes „mit den Anfängen germanischer Kultur aufs engste verknüpft" ist. Das kommt in dem Hefte selbst bei weitem nicht ausreichend zur Geltung. Am Schlusse sind auf etwa zwei Seiten gleichsam ehrenhalber darüber ein paar Bemerkungen angehängt. In der Darstellung selbst fehlt das ganz, wenn man nicht die Deutung einiger Ortsnamen dahin rechnen will: Kesselstadt = Kastellstadt; der Vinxtbach, gesprochen Fiensbach, die Grenze (finis) zwischen Ober- und Untergermanien; Arnsburg = Adriansburg; Heddernheim, früher Hedernburg = Hadrianburg; Alen benannt nach der dort liegenden ala II Flavia milliaria; einige Ortsnamen mit Pfahl. Jene wichtige Aufgabe, der Einfluß des Limes auf die Bildung der Deutschen, mußte nicht in einen Anhang geschoben werden, wo niemand darauf achtet; die Darstellung selbst mußte damit gesättigt werden; und es mußten auch noch andere Hilfsmittel herbeigezogen werden, vor allem die Sprache, wie das so hübsch geschehen ist in Fr. Seilers Buch Die Entwicklung der deutschen Kultur im Spiegel des deutschen Lehnwortes (Halle a. S., Waisenhaus) I 14 ff.

2) Karl Hachtmann, Die Akropolis von Athen im Zeitalter des Perikles. Mit 42 Abbildungen. Gütersloh 1903, C. Bertelsmann. 104 S. 8. 1,80 *M*. (Gymnasial-Bibliothek, herausgegeben von Hugo Hoffmann, 35. Heft.)

K. Hachtmann hat in der Gymnasial-Bibliothek schon mehrere ähnliche Stoffe bearbeitet, im 30. Heft Olympia und seine Festspiele, im 32. Pergamon; er läßt jetzt eine gleich gediegene Schilderung der Akropolis folgen. Ein Vorwort spricht sich über die Ziele aus, die bei der Wahl des Stoffes vorgeschwebt haben: das Perikleische Zeitalter ist eine Periode höchster Entfaltung der schöpferischen Fähigkeiten des Menschen überhaupt und des Altertums insbesondere. Es genügt nicht, mit den literarischen

Digitized by Google

Werken bekannt zu sein; als Ergänzung muß eine Einführung in die Kunst hinzutreten. Die Lehrbücher berücksichtigen sie ja, aber zu längerem Verweilen ist im Unterricht keine Zeit. So ist der Schüler auf eigenen Fleiß angewiesen, und dabei soll ihm dieses Heft dienen. — Es geht nach kurzem Überblick über die Geschichte der Akropolis vor Perikles zur Schilderung der Akropolis, wie sie durch Perikles und Phidias gestaltet ist; ein kurzes drittes Kapitel bespricht einzelne andere Kunstwerke aus dieser Zeit, das Triptolemos-Relief, Orpheus und Eurydice und das Grabmal der Hegeso, unter dem Gesichtspunkt der „Einwirkung des Phidias auf das Kunsthandwerk in Athen". Höchst dankenswert ist die große Zahl der Abbildungen, mögen sie immerhin, wie Hachtmann klagt, „die Schönheit der Originale nur in unvollkommener Weise wiedergeben". Bei einigen bedauere ich, daß die Orientierung nicht angegeben ist. Der Schüler stellt sich die Haupteingänge der Tempel unwillkürlich auf der Westseite vor, weil er von dort aus im Geiste die Akropolis betritt, und anderseits beurteilt er die Grundrisse nach seiner geographischen Karte, nimmt also an, daß rechts Osten ist u. s. f. Das stimmt S. 20 bei dem Grundriß des Niketempels, aber das Erechtheion S. 29 ist gerade umgekehrt dargestellt, Norden ist unten, Osten links, und das verwirrt. Hier ließe sich der Holzschnitt einfach umkehren; bei dem Grundriß des Parthenon S. 40 geht das nicht, da wäre eine Zugabe der Himmelsgegenden wünschenswert. Bei der Abbildung der Karyatidenhalle S. 33 ist angegeben: „Nordwestliche Seite", es ist aber die südwestliche. — Die Schilderung selbst ist insofern auf den rechten Ton gestimmt, als sie zu tiefes Eingehen auf die wissenschaftliche Forschung vermeidet, ohne doch oberflächlich zu werden.

Fragen wir uns nun nach der Wirkung, die eine solche Darstellung auf unsere Schüler ausüben kann, so wird man ja zunächst sagen, es ist recht gut, daß sie einmal davon hören. Doch müssen wir uns vor übertriebenen Erwartungen hüten, und vor allem müssen wir weitgehende Anforderungen beiseite lassen. Ist es so gemeint, daß da Samenkörner auf Hoffnung ausgestreut werden, die in diesem oder jenem einmal aufgehen mögen, gut; soll das aber mehr und mehr zu abfragbarer Examensware werden, so wird die Sache bedenklich. Bei dem allgemeinen heutigen Sturm aller möglichen Wissenschaften aufs Gymnasium und auf die Schule überhaupt, kann diese nur gesund bleiben, wenn sie den Mut des Nichtwissens bewahrt und bedenkt, daß der Mensch mit dem Examen nicht fertig ist. — Und dann hüte man sich vor der Illusion, als ob durch solche Belehrungen über Kunstwerke ein Verständnis für Kunst gewonnen werden könnte. Das ist eine ganz andere Sache; die Wege dahin weist der treffliche „Kunstwart" von Ferdinand Avenarius. Hier handelt es sich nicht um ein Wissen, sondern um ein Können, ein Nachschaffen

Digitized by Google

und Nachfühlen, die Fähigkeit, ein Kunstwerk eben als Kunst aufzufassen. Hachtmanns Heft gibt im ganzen doch nur neues Wissen, ein Plus an geschichtlichen Kenntnissen, Stoff für Gedächtnis und Verstand, an sich ja auch nützlich und gut. Übrigens kann man wirkliches Kunstverständnis kaum an trümmerhaft überkommenen Resten entwickeln; wo es erst keimhaft vorhanden ist, darf man ihm nicht die schwere Aufgabe zumuten, sich an umgestürzten Tempeln und zerschlagenen Bildsäulen zu bewähren.

3) Rudolf Menge, Ithaka nach eigener Anschauung geschildert. Mit 9 Abbildungen und einer Karte. Zweite Auflage. Gütersloh 1903, C. Bertelsmann. 54 S. 8. 0,80 *M*. (Gymnasial-Bibliothek, herausgegeben von Hugo Hoffmann, 11. Heft.)

Dieses Heft, 1891 in erster Auflage herausgegeben, ist von mir in dieser Zeitschrift 1892 S. 459 mit warmer Anerkennung angezeigt; mit Freuden begrüße ich, daß es jetzt eine zweite Auflage erlebt hat. Sie unterscheidet sich, wie das Vorwort sagt, „nicht erheblich von der ersten". Immerhin sind einige nicht unwesentliche Besserungen anzumerken. Statt der bisherigen drei Holzschnitte sind nun neun beigegeben. Von den drei alten sind zwei schärfer und klarer geworden, und der dritte, die große Mauer auf dem Aëtos S. 21, ist durch eine weit gelungenere Aufnahme ersetzt. Diese gehört zu der Gruppe von fünf Bildern, die der Verfasser, wie er bei dem Verzeichnis der Abbildungen angibt, Professor Dörpfeld verdankt, während die vier ersten Aufnahmen von Professor Perrin herrühren. Außerdem ist der Druck durch Benutzung größerer Lettern deutlicher geworden. Auf der Karte von Ithaka und Umgegend waren früher für die Homerischen Lokalitäten rote Buchstaben benutzt, das ist aufgegeben, der Druck ist durchweg schwarz und dadurch besser lesbar. Die Karte ist nach Süden weiter ausgedehnt und weist auch sonst Besserungen auf. — Im Text mußte der Verfasser natürlich zu Dörpfelds Forschungen Stellung nehmen: er weist die Versuche, Homers Ithaka in der Insel Leukas zu suchen, entschieden zurück, — nach den Ergebnissen der Grabungen wohl mit Recht. Er mußte dann eine Anzahl neuerer Forschungen hineinarbeiten; die Literatur dazu ist im Vorwort angegeben. An sich war das ja unumgänglich und ist dankenswert. Für mein Gefühl hat dabei allerdings die Darstellung, die früher durchweg etwas frisch Persönliches hatte, an Einheitlichkeit verloren, die Zusätze tragen eben naturgemäß meist den Charakter gelehrter Anmerkungen. Doch war das wohl schwer zu vermeiden. Auch wer meint, daß in Homers Odyssee sehr vieles Phantasiebild ist, wird mit Genuß zu dem Heft greifen; das Phantasiebild ruht doch sicher auf der Wirklichkeit, und diese kann der Vorstellung einen gewissen Anhalt geben. Auch diese neue Auflage verdient die wärmste Empfehlung.

Neustrelitz. Th. Becker.



Digitized by Google

H. Fritzsche, Griechische Schulgrammatik. Vierte, vielfach verbesserte Auflage. Hannover 1904, Norddeutsche Verlagsanstalt O. Goedel. V u. 178 S. 8. geb. 2,40 *M*.

Die griechische Schulgrammatik von Fritzsche, die seit ihrem Erscheinen im Jahre 1887 infolge ihrer besonderen Vorzüge viele Anhänger in Fachkreisen sich erworben und an zahlreichen Anstalten sich in der Praxis bewährt hat, ist nunmehr in vierter, vielfach verbesserter Auflage erschienen. Der Seitenzahl nach unterscheidet sich die neue Auflage nur wenig von der vorhergehenden, da der Inhalt nur unwesentlich vermehrt und die Anwendung größeren Druckes durch die Wahl eines etwas umfangreicheren Formats ziemlich ausgeglichen ist: jetzt 164, mit Register 178 Seiten gegenüber 157 bzw. 170 Seiten der früheren Auflage. Auch die Einteilung des Lernstoffs, einschließlich der Paragraphenzahl, ist im ganzen dieselbe geblieben. Im einzelnen freilich finden sich zahlreiche Änderungen, vornehmlich in der Darstellung des Stoffes, so daß bei mechanischer Unterrichtsweise einige Unbequemlichkeiten in dem gleichzeitigen Gebrauch beider Auflagen der Grammatik fühlbar sein werden. Der Anhang ist durch ein Verzeichnis der wichtigsten griechischen Maße und Münzen erweitert worden. Überall ist die neue Rechtschreibung vom Jahre 1902, auch bei Wörtern wie Akkusativ, Konjunktion u. s. w., zur Anwendung gekommen. Anzuerkennen ist, daß F. die deutsche Bezeichnung, wo es irgend angängig war, dem technischen Fremdwort vorgezogen hat. So schreibt er z. B. unbestimmtes Pronomen für Indefinitpronomen § 5, 1 b und § 42, 2, Kehl-, Lippen-, Zahnlaute § 7, 1 b, während der lateinische Ausdruck gutturales, labiales, dentales unter dem Text in den Fußnoten angeführt ist. An andern Stellen ist der übliche grammatische Name wenigstens mit Erklärung versehen, wie metathesis quantitatis S. 10 N. 5, korrelative Pronomina S. 30 N. 4 u. a. Von neuen Bezeichnungen nennen wir „Bildevokal" für das schwerfälligere „Bildungsvokal" § 46, 2. 3 ff., syllabische und konsonantische Reduplikation § 55, 1 c A. und § 55, 3. Die Übersicht wird durch Einfassung der Paradigmen-Gruppen erhöht. Als eine dankenswerte Zugabe ist ferner die Beifügung deutscher Übersetzungen zu begrüßen, z. B. in der Verbaltabelle § 54, mehr aber noch bei seltneren Vokabeln und Konstruktionen in den Beispielen der Satzlehre.

Die Ableitung sprachlich schwierigerer Formen am Fuße der Seite hat eine erhebliche Bereicherung erfahren; hinzugekommen sind z. B. ἔω aus ἔοσα S. 16 N. 5, die Bildung der komparierten Form πενέστερος und des Superlativs πενέστατος vom verkürzten Stamme πενετ S. 23 N. 4 u. a. Vielfach wird, z. T. der Deutlichkeit wegen, die allzuknappe Darstellungsweise der früheren Auflage durch erklärende Zusätze erweitert und abgerundet, so § 45, 1 und 2 betreffs der Flexion und Zusammensetzung der Kardinalia und Ordinalia.

Digitized by Google

Im Gegensatz hierzu sind an verschiedenen Stellen Kürzungen eingetreten; fortgefallen sind die selten vorkommenden Perfekta Aktivi, wie *ἔσπακα*, *ἐπῄνεκα*, *δέδεκα* § 50 A. 2 und 3.

Bezüglich der Fassung der Regeln ist gleichfalls manche Änderung zu verzeichnen; so heißt es § 17, 3 bei der Bildung des Dativ Pluralis der 3. Dekl. jetzt: „T-Laut und *ν* vor *σ* fällt aus" statt „T-Laut + *σι* = *σι*, *ν* + *σι* = *σι*". Bemerkenswert ist auch die Ableitung der Akkusativ-Endungen der 3. Dekl. auf *α* und *ας* (z. B. *ῥήτορα* und *ῥήτορας*) aus den Endungen *ν* und *νς* S. 12 N. 1, während Kaegi in der neuesten Auflage seiner Schulgrammatik [1]) § 42, 4 die Sonderendungen *α* und *ας* für konsonantische Stämme annimmt. Die Aufnahme der unkontrahierten Form *γενέων* neben *γενῶν* § 18 ist berechtigt, da offene Formen dieser Art teils bei Xenophon, teils bei den attischen Dichtern vorkommen[2]). In § 32, 2 würde der Zusammenhang von *ἔσχατος* mit der Präposition *ἐξ* deutlicher, wenn man mit Kühner I S. 574 *ἐσχ* als Verschiebung aus *ἐχς* (= *ἐξ*) erklärt. Die Ordinalia 15. bis 19. (*πέμπτος καὶ δέκατος* u. s. w.) § 45 sind hauptsächlich nach den Formen der attischen Inschriften (Kühner I S. 626 N. 3) aufgestellt, doch kommt selbst bei Thukydides VII 28 *ἑπτακαιδέκατος* vor.

Neuerungen in dem 2. Teil der Formenlehre (Konjugation) sind u. a. folgende. In der 1. und 2. Person Pluralis des Optativs der Verba auf *ω* sind jetzt die längeren Formen *παιδευθείημεν*, *παιδευθείητε* neben den kürzeren *π-θεῖμεν*, *π-θεῖτε* in den Lernstoff aufgenommen (§ 47); bei den Verben auf *μι* ist sogar die längere Form als maßgebend im Text allein verzeichnet § 58 (doch s. § 57, 2). 61. 63. 64, ebenso § 60, 3 *γνοίημεν*. Für das Plusq. Aktivi von *ἵστημι* hat F. jetzt auch die augmentierte Form *εἱστήκειν* eingesetzt neben *ἑστήκειν*, das nach Kühner (§ 277 A. § 199, 10) auf den verkürzten Dual und Plural beschränkt ist. Ob die S. 66 N. 1 angeführten Formen *τίθωμαι* und *ἵωμαι* vorkommen, ist fraglich. Bei Curtius [3]) (Schulgr. § 309) und Matthiä [4]) (§ 213. 4) findet sich nirgends die 1. Person Singularis unter den Formen mit zurückgezogenem Akzent. In *γιγνώσκω* § 60, 3 ist wohl statt des Stammes *γνο* mit Curtius (Schulgr. § 324, 14), Kühner (§ 270 a und § 343), Vaníček [5]) (I S. 196) und Menge [6]) der Stamm *γνω* anzusetzen, was das Lateinische bestätigt. Die für *ᾔα* (ich ging) in § 62 gegebene Ableitung aus *ᾔν* mit sonantisch gewordenem *ν* kann

[1]) Kaegi, Griechische Schulgrammatik. 6. Auflage. Berlin 1903.

[2]) Kühner, Ausführl. Gramm. der griech. Sprache. 3. Auflage, besorgt von Blaß. Hannover 1890. § 123 A. 5.

[3]) Curtius, Griechische Schulgrammatik. 10 Auflage. Prag 1873.

[4]) Matthiä, Ausführl griech. Grammatik. 3. Auflage. Leipzig 1895.

[5]) Vaníček, Griech.-Latein etymologisches Wörterbuch. Leipzig 1877.

[6]) Menge, Griechisches Schulwörterbuch. Mit besonderer Berücksichtigung der Etymologie. Berlin 1903.



Digitized by Google

noch nicht als sicher betrachtet werden; vgl. Curtius, Schulgr. § 314 A. 1. Neu ist § 64 die Schreibung der Pluralformen ἤδεμεν und ἤδετε (statt ἤδεισμεν und ἤδειτε), die nach neueren Forschungen als Sprachgebrauch anzunehmen sind (s. Kühner § 213, 4). Für μίγνυμι und seine Ableitungen wird § 66, 2, 4 μείγνυμι μείξω u. s. w. als richtigere Form in den Fußnoten angeführt, ebenso zu § 67 a 4 τείσω und ἔτεισα von τίνω, womit z. B. Menge in seinem Wörterbuch und Kühner § 343 (II S. 482 und 552) übereinstimmen, doch hat F. sich mit Recht gescheut, die herkömmliche Schreibweise zu ändern.

Über die Kasuslehre mit Vorabschnitt (Artikel, Pronomen, Subjekt und Prädikat) und Anhang (Präpositionen) können wir kürzer hinweggehen. Neu hinzugefügt sind knapp gehaltene Erklärungen der gebräuchlichsten Anwendungen des Genitivs und Dativs § 90—102, oft unter Heranziehung des Lateinischen, zuweilen auch des Deutschen (§ 90, 1 „bei Müllers sein" genet. possess.). In § 95, 2 ist der genetivus causae bei den nicht mit κατά zusammengesetzten Verben des gerichtlichen Verfahrens aus einer Ellipse — zu ergänzen ist der Akkus. δίκην[1]) — erklärt, wobei auf die ähnliche Erscheinung im Lateinischen accusare proditionis sc. crimine oder nomine hingewiesen wird.

Zahlreicher und einschneidender sind die Änderungen in der Tempus- und Moduslehre, doch müssen wir uns mit wenigen Bemerkungen begnügen. Unter neu gebrauchten Ausdrücken sind dem Rez. aufgefallen „Verba des Aussagens" für „V. des Sagens, die eine Aussage enthalten" (z. B. § 121), sowie subjektives (statt dynamisches) Medium (§ 106, 3), worunter sich eine größere Gruppe hierher gehöriger Verba zusammenfassen läßt. Straffere Gliederung des Stoffes wird erreicht, indem das Partizip gleichwie der Infinitiv unter die Modi im weiteren Sinne eingereiht werden (§ 112), ferner durch Absonderung des futurischen und iterativen Falles in Bedingungs- und Zeitsätzen (§ 128 1 b und § 130, 2 b und c). Um die Beispiele zu den Regeln in engere Beziehung zu setzen, ist Sperrdruck bei den auf die vorhergehende Regel bezüglichen Wörtern angewendet; außerdem ist die Übersetzung schwieriger Konstruktionen gegen die frühere Auflage bedeutend vermehrt. Sehr richtig bemerkt Curtius[2]): „Die Verschiedenheit läßt sich oft nicht kürzer und treffender als durch eine Übersetzung angeben. Diese Übersetzungen sind bestimmt, sich mit den griechischen Beispielen dem Gedächtnis des Schülers einzuprägen". Metrische Beispiele — mit wenigen Ausnahmen nur jambische Trimeter — sind jetzt durch Sternchen kenntlich gemacht, und der darin vorkommende unregelmäßige

[1]) oder γραφήν, s. Matthiä § 369 A. 1.
[2]) Curtius, Erläuterungen zu meiner griechischen Schulgrammatik Prag 1870. S. 158.

Digitized by Google

Akkusativ *τοὺς γονεῖς* § 132, 1 ist als dichterische Form ausdrücklich bezeichnet.

In der Tempuslehre (§ 108) sind die Begriffe Zeitart und Zeitstufe der Handlung einfacher erklärt und durch Beispiele der betr. Verbalformen von *ἀποθνήσκειν* erläutert; eine Tabelle der indikativischen Formen der verschiedenen Tempora dient zur Orientierung.

Die früher in § 121 aufgeführte Übersicht über den Gebrauch der Modi ist in erweiterter Gestalt an die Spitze der Moduslehre gestellt (§ 114) und an ihrer Statt in dem jetzigen § 121 eine Aufzählung der wichtigsten Objektsätze eingefügt. In der Anmerkung zur Oratio obliqua § 139 könnte auf den oft unvermittelten Übergang aus der direkten in die indirekte Rede als eine Eigentümlichkeit der griechischen Sprache aufmerksam gemacht werden.

Schließlich sei noch auf einige Unebenheiten hingewiesen. Als Bedeutung von *κλαίω* wird § 49, 1 a A. 2 „weine", § 50 A. 5 „(be)weine", § 54, 1 „beweine" angeführt. Statt *Κῦρος διαβάλλει τὸν Κῦρον* § 72, 2 A. 1 muß es natürlich heißen *Τισσαφέρνης δ. τ. Κ.* Bei dem aus dem Zusammenhange herausgerissenen Beispiel *παιδεύεις τοὺς ἑαυτῆς φίλους* § 77 A. 2 ist das Femin. *ἑαυτῆς* nicht ohne weiteres verständlich. Endlich ist § 139 A. für *χειμῶνα γὰρ εἶναι* nach Xenoph. Anab. VII 3, 13 zu schreiben *χειμὼν γὰρ εἴη*.

Das Wörterverzeichnis enthält viel Nachschlagestoff; hier sind eine Reihe von Wörtern und Wendungen samt Konstruktion angeführt, die im Text nicht namhaft gemacht sind, z. B. *ὑπερέχω τινός* 97, 2. *φόβος ἐστί, μή* (*μὴ οὐ*) m. Konj. oder Opt. 127, 2. Die Benutzung des Verzeichnisses ist durch Zufügung der in Betracht kommenden Konstruktionen, bes. bei häufig erwähnten Wörtern wie z. B. *ὡς*, bedeutend erleichtert.

Die peinliche Sorgfalt des Druckes ist lobend hervorzuheben. Vor allem aber verdient die wissenschaftliche Gründlichkeit und das praktische Geschick des Verfassers volle Anerkennung, der fast auf jeder Seite der neuen Auflage bezüglich der Auswahl und Gestaltung des Stoffes die bessernde Hand angelegt hat.

Wir beschließen unsere Besprechung der vierten Auflage mit der Hoffnung und dem Wunsche, daß die F.sche Grammatik auch in dem neuen Gewande, das den Ergebnissen der neueren Forschung Rechnung trägt, ohne die Rücksicht auf die praktischen Bedürfnisse der Schule außer acht zu lassen, sich zu den alten Freunden manche neue hinzuerwerbe und sowohl ihren guten Ruf unter den Fachgenossen behaupten als auch dem griechischen Unterricht auf Gymnasien ersprießliche Dienste leisten möge.

Hagen i. W. C. Weber.

Digitized by Google

**Franz Meder, Inwiefern kann der französische Unterricht an den höheren Schulen eine Vertiefung erfahren? Leipzig 1904, Reisgersche Buchhandlung. 49 S. 8. 0,75 M.**

Nachdem der französische Unterricht nach den letzten Lehrplänen eine Umgestaltung im Sinne des sprachlichen Könnens erfahren hat, ist wohl jeder positive Versuch freudig zu begrüßen, der gemacht wird, um das Beobachten, das doch jedem Können vorausgehen soll, auch auf rein sprachlichem Gebiet zu üben und zu schärfen. Einen solchen Versuch — es hieße im Titel wohl besser: noch eine Vertiefung — unternimmt hier M. in engem Anschluß an seine empfehlenswerten „Erläuterungen zur französischen Syntax", und zwar, wie mir scheint, in recht trefflicher Weise. Er gliedert was er bringt in sechs Abschnitte: Lautlehre, Wortbildung, Bedeutungswandel, Synonymik, Formenlehre, Syntax. Was er da bietet, läßt sich zwanglos nach und nach jedem Unterricht einordnen. Am besten scheint mir, was er über Wortbildung sagt, in der Praxis verwertbar. In den syntaktischen Bemerkungen wird der Leser seine Erinnerungen an die Lektüre von Toblers Beiträgen in präziser Form wiederfinden. Die Synonymik hat schon längst ihr Plätzchen an der Sonne. Doch mit dem Hinweis auf etwaigen Bedeutungswandel und auf die Unterscheidung von Erbwort und Lehnwort wird sich Kulturgeschichtliches (nach R. Hildebrandts Vorgang für den deutschen Unterricht) immer wieder verbinden lassen. Durch die historische Betrachtung der Laute und der Formenlehre wird die Erkenntnis des gegenwärtigen Standes des Französischen in Aussprache und Schrift gewinnen, zumal wenn ab und zu einmal eine Reihe vom Lateinischen bis auf den heutigen Tag durchgeführt wird. Das scheint mir wertvoller als die etwas dilettantische Sucht, im Unterricht möglichst alle Etymologieen bieten zu wollen. Alles in allem wird man nach M.s Schriftchen um so lieber greifen, als die gelegentliche Verwendung des Gebotenen den methodisch strengen Unterrichtsgang angenehm zu beleben geeignet ist.

Pforta. Richard Schoeps.

---

**Paul Herrmann, Nordische Mythologie in gemeinverständlicher Darstellung. Mit 18 Abbildungen. Leipzig 1903, W. Engelmann. XII u. 634 S. gr. 8. 9 M, geb. 10 M.**

Der Verfasser, welcher durch seine „Deutsche Mythologie" (1898) und die Übersetzung der neun ersten Bücher des Saxo Grammaticus (1901) den Freunden der germanischen Mythologie bereits bekannt ist, sucht mit seinem neuesten Werk die Aufgabe zu vollenden, die er sich gestellt hat: durch ein gemeinverständlich geschriebenes, auf jeden gelehrten Apparat verzichtendes Buch, das doch den heutigen Stand der Forschung gewissenhaft wiederspiegelt, Simrocks veraltetes Handbuch zu ersetzen. Die Lösung dieser Aufgabe ist dem Verfasser zweifellos gelungen. Sein Buch

Digitized by Google

steht wissenschaftlich auf der Höhe, nimmt den Streitfragen und Problemen gegenüber eine maßvolle Stellung ein, verteidigt im allgemeinen den nationalen Gehalt der Eddalieder und weiß durch einfache, schlichte und doch warme Erzählung der Mythen nach den Quellen ein lebhaftes Interesse und ein anschauliches Verständnis für die nordische Mythologie zu erwecken. Mögen des Verfassers Bücher dazu beitragen, die noch immer nicht völlig ausgerotteten Vorurteile mancher Fachgenossen gegen die germanische Mythologie und deren Unkenntnis auf diesem Gebiete zu beseitigen! Wir wünschen seinen Büchern, die mit Fleiß und in bester Absicht geschrieben sind, den erstrebten und verdienten Erfolg.

Stendal. Arnold Zehme.

---

1) Hans F. Helmolt, Weltgeschichte. Unter Mitarbeit von 33 Fachgelehrten herausgegeben. Mit 51 Karten, 48 Farbendrucktafeln und 136 schwarzen Beilagen. 8 Bände in Halbleder gebunden zu je 10 ℳ oder 16 broschierte Halbbände zu je 4 ℳ. Zweiter Band: Ostasien und Ozeanien. Der Indische Ozean. Von Max v. Brandt, Heinrich Schurtz, Karl Weule und Emil Schmidt. Mit 10 Karten, 6 Farbendrucktafeln und 16 schwarzen Beilagen. XVI u. 630 S. gr. 8. Achter Band: Westeuropa. Zweiter Teil. Von Artur Kleinschmidt, von Zwiedineck-Südenhorst, Heinrich Friedjung, Gottlob Egelhaaf, Richard Mayr und Karl Weule. Mit 7 Karten, 3 Farbendrucktafeln und 14 schwarzen Beilagen. XIV u. 646 S. gr. 8. Leipzig und Wien 1902 und 1903, Bibliographisches Institut.

Die den Lesern dieser Zeitschrift aus vier eingehenden Besprechungen (die letzte steht im 56. Jahrgange 1902 S. 596 ff.) hinlänglich bekannte Eigenart der auf ethnographischem Grunde sich aufbauenden Helmoltschen Weltgeschichte tritt im zweiten Bande, dem fünften in der Reihe des Erscheinens, besonders deutlich hervor. Er setzt ein mit Japan, China und Korea (S. 3—116); Verfasser dieses ersten Abschnittes ist der bekannte vormalige deutsche Ministerresident in Japan und Gesandter in China von Brandt, der den Stoff sorgsam gesammelt hat und viele Zahlenangaben macht, auch lehrreiche kunstgeschichtliche Hinweise gibt. Im ganzen genommen ist seine Darstellung sehr gedrängt. Über die Umwandlung Japans in einen modernen Staat würde man gern Eingehenderes und in lebhafterem Tone Gehaltenes lesen. Anzuerkennen ist übrigens, daß Verf. nach langjährigem Aufenthalt im Reiche der Mitte unbefangen über die chinesischen Verhältnisse urteilt.

Der zweite, von Schurtz verfaßte Abschnitt (S. 117—222) behandelt in sehr gewandter Schreibweise Hochasien und Sibirien auf Grund der neuesten Forschungen und nach großen Gesichtspunkten, wobei indessen zwischen dem sicher Beglaubigten und dem nur Wahrscheinlichen nicht immer scharf genug geschieden wird. Um zwei Einzelheiten hervorzuheben: S. 160

Digitized by Google

heißt es: „Der Verfall der politischen Kraft Tibets geht im Grunde wohl darauf zurück, daß damals [seit dem Ende des 9. Jahrhunderts] der Buddhismus im Lande völlig durchdrang, die weltliche Macht lähmte und eine tiefgehende Umstimmung der Volksseele bewirkte". Von anderen Forschern aber wird gerade im Gegenteil betont, durch das Eindringen des Buddhismus sei die Kraft Tibets gehoben und das Land habe damals die größte Blüte erlangt. S. 221 heißt es ungenau, daß 1901 eine schwierige Linie um das Südufer des Baikalsees „vollendet worden war".

Die Geschichte Australiens und Ozeaniens erzählt (S. 223—336) Weule geschickt und ausführlich, vielleicht im Verhältnis zum ersten Abschnitte etwas zu eingehend; denn „von greifbarer Geschichtsbetätigung der Melanesier ist nichts zu berichten" — so lesen wir S. 227; „von einer wirklichen Entwicklung, wie man sie sonst bei allen Völkern mit Ausnahme weniger Randvölker im Norden und Süden der Erde verfolgen kann, ist bei den Australiern und Tasmaniern keine Rede. Der Ausdruck Geschichte besagt hierfür eigentlich schon zuviel" — so steht S. 241. Von der Geschichte der Polynesier aber heißt es S. 307, ihre Bearbeitung biete insofern Schwierigkeiten dar, „als jede einzelne Gruppe ihre eigene Geschichte hat; Zusammenhänge mit Nachbararchipelen sind die Ausnahme". Auch Weule hebt die traurige Tatsache gebührend hervor, daß die Berührung mit den Weißen bis jetzt den Insulanern nur Elend und Verderben gebracht hat. Man lese nach, was er S. 310 über die Landung der Holländer auf der Insel Raganui 1722 berichtet!

Unter allen Abschnitten dieses Bandes ist der vierte (S. 337 bis 518) nach meinem Dafürhalten am lehrreichsten und anziehendsten. Er entstammt der Feder Schmidts und schildert Indien auf Grund eigener Anschauung in vier Kapiteln: 1. Die Natur Vorderindiens, 2. Die Geschichte Vorderindiens (S. 348 bis 478), 3. Ceylon, 4. Indochina. Wie der Herausgeber im Vorworte mitteilt, hat er an der überarbeiteten Form dieser Geschichte Indiens „einen verhältnismäßig beträchtlichen Anteil zu verantworten". Auch aus diesem Grunde sei folgende Probe der Darstellungsweise gegeben: „Die Geschichte Indiens ist ein Schauspiel in drei großen Akten, von denen der erste erfüllt ist durch die Kämpfe zweier Rassen um die Herrschaft, der zweite durch den Streit zweier Religionen, der dritte durch das Ringen um die wirtschaftliche Ausnutzung des Landes. Im ersten großen Zeitalter stoßen Arier und Dravida aufeinander; das Ergebnis ihrer Kämpfe ist die Entwicklung einer Mischrasse und eines Mischvolkes, dessen staatliche, religiöse, soziale Einrichtungen teils aus der Verschmelzung beider, teils aus der stärkeren Kraft des einen oder anderen Teiles zu erklären sind. Das so entstandene Mischvolk ist der Träger der hinduischen Gottes- und Weltanschauung; semitisch-turanisch-mongolische, von Nordwesten ein-

Digitized by Google

gedrungene Stämme sind die Bringer des Islams, und das gewaltige Ringen beider bildet den zweiten Abschnitt. Im dritten aber tritt der Europäer auf den Plan, und der wirtschaftliche Wettbewerb um die Reichtümer des Landes endet mit dem völligen Zusammenbruch sowohl der mohamedanischen als auch der hinduischen Selbständigkeit, mit dem Siege der größeren geistigen Befähigung, Zielbewußtheit und Kraft. Von der Urzeit bis zur Wende des ersten zum zweiten Jahrtausend n. Chr. dauerte die Zeit einheimischer, arisch-dravidischer Entwicklung (das indische „Altertum"), dreiviertel Jahrtausend die („mittelalterlichen") Kämpfe des Hinduismus mit der fremden Religion, und die indische „neue" Zeit begreift nur die letzten anderthalb Jahrhunderte in sich, die freilich genügt haben, das Wesen des ganzen Volkes in viel tieferer Weise umzugestalten, als es die Jahrtausende vorher vermocht hatten" (S. 348). Von dem bedeutendsten Herrscher, der auf dem indischen Throne gesessen hat, von Akbar († 1605), heißt es, den Beinamen des Großen verdanke er weniger seinen kriegerischen Erfolgen, als vielmehr seiner Tätigkeit für das innere Wohl des Landes, „dem er Religions- und Rassenfrieden gebracht hat, indem er die trennenden Gegensätze milderte" (S. 423). Außer seinem Mollah berief er brahmanische Priester und — katholische Missionare an seinen Hof und pflog mit ihnen religionsphilosophische Erörterungen; es verwandelte sich ihm die Vorstellung des zornig-eifrigen Gottes, die Mohamed von Moses übernommen hatte, in die eines mit gleicher Liebe alle umfassenden höchsten Wesens, und es vertiefte sich ihm die Lehre des vermenschlichten Gottes zu einem reinen, über alles Sinnliche erhabenen Glauben, nach dem die Gottheit nicht durch Offenbarung, sondern allein durch die Vernunft und den Verstand erkannt werden kann, eine Gottheit, der man nicht durch leere Formen, sondern nur durch sittlich reines Handeln dienen muß. Verlangt der schwache Mensch nach sinnlichen Symbolen des höchsten Wesens, so sind die erhabensten die Sonne, die Gestirne oder das Feuer. In Akbars Auffassung von Gott war kein Raum für rituelle Vorschriften, für Propheten oder Priester. Wie in Spanien einzelne Kalifen, so übte auch er die weitgehendste Duldung und stellte Mohamedaner und Hindus völlig gleich, auch in der staatsmännischen Laufbahn.

Der fünfte Abschnitt (S. 519—564) ist betitelt Indonesien; in ihm behandelt Schurtz die gewaltigste Inselgruppe der Erde, die sich Asien im Südosten vorlagert und den Übergang bildet einerseits zum Festlande von Neu-Holland, anderseits zu den melanesischen Archipelen und zur Inselwelt Ozeaniens. Ein kurzes (S. 565—600), aber übersichtliches und großzügiges, für eine solche Weltgeschichte besonders geeignetes Schlußkapitel aus der Feder Weules legt die geschichtliche Bedeutung des Indischen Ozeans dar; über diesem Abschnitte steht das Motto:

Digitized by Google

„Die Handelsgeschichte ist die Geschichte des Völkerverkehrs und der Geographie, und beide zusammen sind die Geschichte der Zivilisation unseres Geschlechts" (O. Peschel). Von den auch diesem Bande wieder in gediegenster Auswahl und Ausführung beigegebenen 10 Karten und 22 Tafeln seien namentlich die Chromos „Helden und Heldinnen der chinesischen Geschichte" und „Melanesische Schnitzwerke", die Geschichtskarten „Mongolenreiche vom 12. bis 15. Jahrhundert" und „Ostindien 1001—1788", die Ätzungen „Altchinesisches Steinrelief" und „Tor von Kiuyung Kwan", endlich die Holzschnitte „Inneres eines Dschainatempels" und „Säulengang im Hindutempel auf Rameswaram" als Glanzleistungen deutscher Technik hervorgehoben.

Weshalb die Anordnung des umfassenden Stoffes in mancher Beziehung willkürlich erscheint, braucht nach den früheren Besprechungen nicht weiter erörtert zu werden. Unzweifelhaft macht nächst dem dritten Bande dieser zweite den einheitlichsten Eindruck, und da er am Schlusse westasiatische und afrikanische Völker in den Kreis seiner Darstellung zieht, so leitet er auch ungezwungen zum nächsten über. Beide Bände bieten lehrreiche Hinweise auf die Berührungen zwischen den europäischen und den orientalischen Völkern; beide ziehen anderseits freilich auch solche Gebiete in den Bereich der Darstellung, für die es an zuverlässiger geschichtlicher Überlieferung mehr oder weniger gebricht. Bei manchen Abschnitten können nur die Ethnographen oder die Geographen die Zuverlässigkeit der Darstellung beurteilen.

Ganz anders steht es in dieser Beziehung mit dem achten Bande, dessen erste Hälfte schon vor etwa zwei Jahren erschienen ist; die zweite folgte Ende 1903 nach. Ursprünglich war — wie früher erwähnt wurde — diesem Bande eine europäische Geschichte des 19. Jahrhunderts etwa in der Art eines Jahrhundert-Rückblickes vorbehalten. Doch hat sich eine solche rein chronologische Teilung als unzweckmäßig und im weltgeschichtlichen Sinne unwissenschaftlich herausgestellt. Deshalb ist der Plan dahin verbessert worden, daß der siebente und achte Band als ein Ganzes gefaßt wird, das die Geschichte Westeuropas bis zur Gegenwart in verschiedenen Unterabteilungen vorführt. Demnach bildet der achte Band sowohl die Fortsetzung als auch die Ergänzung des siebenten. Als Gegenstück nämlich zu dessen erstem Abschnitte: „Die wirtschaftliche Ausdehnung Westeuropas seit den Kreuzzügen" und teilweise auch als Ergänzung des zweiten, der die Renaissance, Reformation und Gegenreformation behandelt, werden uns im fünften Abschnitte des achten Bandes (S. 381—582) Wissenschaft, Kunst und Bildungswesen in Westeuropa vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart vorgeführt. Weshalb diese Anordnung des Stoffes nicht unbedenklich ist, habe ich früher kurz dargelegt und will ich jetzt um so weniger er-

Digitized by Google

örtern, weil die Anleitung zum Studium des gesamten Werkes, die ursprünglich den Schluß des achten Bandes bilden sollte, einem besonderen (neunten) Ergänzungsbande überwiesen worden ist. Selbstverständlich kann er erst geschrieben werden, nachdem die beiden noch ausstehenden Teile V und VI erschienen sind.

In jenem großen fünften Abschnitte nun hat der Verf., R. Mayr, eine ganz gewaltige Stoffmenge verarbeitet. Nicht weniger als 15 Unterabschnitte finden wir. Auf den zwölften sei besonders hingewiesen (S. 481—500), der das Bildungswesen seit der Aufklärung behandelt und die Volks- und Fachschulen gerade so gut berücksichtigt wie die Akademieen; in bezug auf diese werden (S. 499) zwei sehr bezeichnende Äußerungen eines der größten Gelehrten aller Zeiten und Völker angeführt — Theodor Mommsens —, der uns soeben entrissen ist. Im allgemeinen hätte ich gerade in diesem kulturgeschichtlichen Abschnitte statt der vielen Namen (S. 552 z. B. stehen deren 68!!) und Zahlen lieber eine schärfere Hervorhebung der Grundzüge und der leitenden Gedanken gesehen, die das Kulturleben der verschiedenen Zeiten beherrschen. Daß einzelne Stellen, einzelne Auffassungen Anstoß erregen, ist begreiflich. Um ein besonders auffallendes Beispiel anzuführen: „Wie kommt es" — so heißt es S. 513 —, „daß uns die doch als Spiegel der Zeit geltende Dichtkunst gleichzeitig und hinterdrein die Willens- und Tatmenschen schuldig geblieben ist, die Fleisch und Blut gewesen sind und das Deutsche Reich geschaffen haben? Die Antwort lautet: Die Helden der großen Zeit von 1870 entstammen einer anderen Zucht, einer anderen Umwelt als das Volk der Künstler. Zwischen dem tat-, befehls- und gehorsamsfreudigen Adel und der bürgerlichen Ritterschaft des Geistes hat die Geschichte einen Unterschied geschaffen wie zwischen zwei blutsfremden Rassen. Was die einen tun, was die andern dichten, das kann nicht miteinander übereinstimmen. Das ist keine neue Tatsache, sondern seit der Verbürgerlichung der Literatur immer so gewesen; nur wird es durch das Nachwirken und die gelegentliche Wiederaufnahme klassischer und romantischer, mithin adliger Motive zuweilen dem Bewußtsein entrückt". Bismarck, an den bei den Willens- und Tatmenschen doch in erster Linie zu denken ist, erzählt selbst, sein Vater sei von aristokratischen Vorurteilen frei gewesen, seine Mutter stamme aus einem Bürgerhause von (nach damaligen Begriffen) entschieden liberaler Richtung; daß den großen Kanzler Freiheit des Geistes ausgezeichnet hat, wird keiner bestreiten. Ferner drängt sich die Frage auf: Ist nicht schon früher die bürgerliche Literatur bürgerliche Helden der Tat „schuldig geblieben"? Man denke z. B. an Napoleon I.! Grabbe hat die „Schuld" nicht eingelöst. Auch Shakespeares Königsdramen sprechen gegen jene Mayrsche Ansicht. Es erscheint

Digitized by Google

schon seit dem klassischen Altertum als eine Art von Gesetz, daß auf Zeiten hochgesteigerter idealistischer Bildung ein realistischer Rückschlag folgt. Diese Bemerkungen müssen an diesem Orte genügen.

In dem Kapitel über die Naturwissenschaften (S. 447 ff.) ist nach Ansicht eines Fachmannes, der es auf meine Bitte durchgesehen hat, die Elektrizitätslehre (S. 450) verunglückt; das übrige dagegen verdient Anerkennung.

Die ersten vier Abschnitte des Bandes behandeln: Westeuropa im Zeitalter der Revolution, Napoleon I. und die Reaktion (S. 1—126), Die staatlichen und gesellschaftlichen Neugestaltungen in Europa zwischen 1830 und 1850 (S. 127—246), Die Einigung Italiens und Deutschlands (S. 247—298), Westeuropa in den Jahren 1866—1902 (S. 299—378). Bei alledem ist übrigens, im Gegensatz zum Titel des Bandes, auch Osteuropa berücksichtigt — natürlich; denn eine rein geographische Anordnung läßt sich eben schlechterdings nicht durchführen. Im Schlußabschnitte (S. 583—610) wird die geschichtliche Bedeutung des Atlantischen Ozeans behandelt. Umfang, Art und Wert der Darstellung in diesen fünf Abschnitten sind begreiflicherweise verschieden. Alles in allem hat mir Friedjungs Beitrag (S. 247 ff.) am meisten zugesagt. Bei Kleinschmidt, dem Verf. des ersten Abschnittes, in welchem sich sehr viele Anführungsstriche finden, fällt die Ausdrucksweise öfter auf, mitunter auch bei v. Zwiedineck-Südenhorst, von dem der zweite Abschnitt herrührt, während sich Egelhaaf, dessen Feder der vierte entstammt, einer gewähltern Ausdrucksweise befleißigt; von Mayr kann dies auch nicht immer gerühmt werden. Zur Erhärtung jenes ungünstigen Urteils weise ich nur hin auf S. 75 („gegraft"), 82 („Pst machte"!!), 87 Z. 3 v. u. („um" statt „über"), 99 („angeln"), 240 („jesuitisches Geflunker" und „Gaukeleien"), 338 („Überlieferung" statt Schule o. ä.), 503 („Massengötze" und „Allerweltsgemeinheit").

Als bemerkenswerte Auffassungen will ich folgende hervorheben. „Vielleicht war der Entschluß, der den vorübergehenden Sieg Österreichs mit sich brachte, das hochsinnigste Opfer, das der König [Friedrich Wilhelm IV. 1860] dem deutschen Volke bringen konnte. Er hat der Versuchung widerstanden, den norddeutschen Bundesstaat mit Hilfe und im Bündnisse mit Frankreich zu begründen" (S. 229). „So vielfach auch an einzelnen Maßnahmen der Regierung in dem Zeitraume von 1871 bis 1902 und an ihrer seit 1890 oft schlaffen und zerfahrenen Haltung berechtigte Kritik geübt worden ist und so schwere Verstimmung auch namentlich unter Caprivi die Engländerei, die Polenhätschelei und die gehässige Behandlung Bismarcks hervorriefen, den der Kaiser erst im Januar 1894 wieder zu Gnaden annahm — das läßt sich

Digitized by Google

doch nicht verkennen, daß sich in dieser ganzen Zeit die Entwicklung der deutschen Nation trotz unerquicklicher Zwischenfälle aller Art in aufsteigender Richtung bewegt hat" (S. 348). „Das ganze moderne Musikleben taucht vor den Augen auf, wenn man die Lisztschüler nennt: Hans von Bülow (1830—94), das Genie der Reproduktion und die Verkörperung des Lamprechtschen 'Zeitalters der Reizsamkeit'" (S. 573). — Mit der Auffassung vom Brande Moskaus (S. 56) und von der Vereinigung der Landwehr mit der Linie (S. 96, „törichtes Beginnen"!) stimme ich nicht überein, halte auch die Erwähnung Cooks († 1799) S. 89 für ein Versehen, wie es selbst bei großer Sorgfalt unterzulaufen pflegt.

Da am Schlusse stets ausführliche und, nach manchen Stichproben zu schließen, genaue Register sich finden, so scheinen manche der zahlreichen Hinweise auf frühere Bände oder Abschnitte überflüssig, namentlich wenn keine Seiten angegeben sind. Der Druck ist sorgfältig; nur S. 238, 243 und 282 sind mir Druckfehler aufgefallen. Von den Beilagen seien zum Schluß besonders hervorgehoben eine Weltverkehrskarte und die Holzschnittafeln, auf denen dargestellt sind die Hauptpersonen der französischen Revolution, Napoleon I. und Bismarck, jeder auf vier verschiedenen Stufen seiner Laufbahn, die sechs Helden der preußisch-deutschen Befreiung, sowie sechs deutsche Tondichter, drei Geographen und drei Geschichtschreiber des 18. und 19. Jahrhunderts. Mit der Tatsache, daß eine Abbildung der bei Preußens Befreiung besonders tätigen Männer sich vorfindet, stimmt es nicht recht überein, daß die preußische Reform auf zwei Zeilen (S. 49 f.) dargestellt worden ist; dafür hätte doch mehr Raum geschaffen werden können, z. B. schon durch Fortlassen der vielen Vornamen, die zumal bei Männern von untergeordneter Bedeutung doch nicht angeführt zu werden brauchten.

2) Th. Lindner, Weltgeschichte seit der Völkerwanderung. In neun Bänden. Zweiter Band: Niedergang der islamischen und der byzantinischen Kultur; Bildung der europäischen Staaten. X u. 508 S. gr. 8. Dritter Band: Vom dreizehnten Jahrhundert bis zum Ende der Konzile; Die abendländisch-christliche Kultur; Anfänge einer neuen Zeit. X u. 592 S. gr. 8. Stuttgart und Berlin 1902 und 1903, Cotta. je 5,50 ℳ, geb. 7 ℳ.

Aus welchen Gründen dieses Werk für alle geschichtlich schon etwas Vorgebildeten und insonderheit für die Geschichtslehrer in den oberen Klassen von großer Bedeutung ist, wurde bei der Besprechung des ersten Bandes im vorigen Jahrgange dieser Zeitschrift S. 190 ff. näher nachgewiesen. Die dort gerühmten Vorzüge: echt 'weltgeschichtliche' (im alten Sinne) Auffassung, bei der das Werden unserer Zeit in ihrem gesamten Inhalte klar hervortritt, volle Würdigung der allgemeinen Wirkungen der Ereignisse, deren Einzelheiten oft nur kurz, aber stets unter Berücksichtigung der neuesten wissenschaftlichen Forschungen erzählt

Digitized by Google

werden und zwar in vornehm-ruhiger, hin und wieder eine lebhaftere Färbung annehmender Darstellung, die alles Unwesentliche beiseite läßt — diese eigenartigen Vorzüge zeigen sich auch in den dem ersten Bande schnell gefolgten beiden nächsten. Der zweite umfaßt vier Bücher. Es ist bezeichnend für Lindners Wertschätzung des Orients (worin er die Histoire générale von Lavisse und Rambaud teilweise sogar übertrifft), daß er im ersten Buche (S. 1—140) mit der arabischen Kultur beginnt und sodann den Verfall des Kalifates, das Aufkommen der seldschukischen Türken, die Mongolen, endlich Spanien unter dem Islam schildert. Gerade in diesen fünf Abschnitten tritt der besondere Charakter dieser Weltgeschichte deutlich hervor. Das zweite Buch (S. 141 bis 270) beschäftigt sich mit dem Byzantinischen Reiche, Italien in seinen Beziehungen zum Orient, den Kreuzzügen und Rußland. Erst das dritte Buch (S. 271—386) behandelt die Geschichte des Deutschen Reiches vom Verfall der Karolinger bis auf Friedrich II., wobei das Verhältnis zwischen Kaisertum und Papsttum näher berücksichtigt wird. Mit der Teilung des germanischen Nordens, den skandinavischen Reichen, sowie mit Frankreich und England bis zum Tode König Philipps II. befaßt sich das vierte, „Die abendländischen Reiche" betitelte Buch (S. 387—461), und damit schließt der zweite Band.

Der dritte gliedert sich in drei Bücher von sehr ungleicher Ausdehnung und ist in seinem Inhalte zeitlich wie räumlich wesentlich beschränkter als die beiden ersten Bände. Er soll vor allem zeigen, „was die abendländisch-christliche Kultur vollbrachte und wie aus ihrer Einheit mit Notwendigkeit die Zersetzung hervorging. Die zu berücksichtigenden Verhältnisse nehmen an Umfang und an Interesse zu, und daher darf auch die Erzählung ausführlicher werden" (S. IV). Das erste Buch (S. 1—64) behandelt den Kampf der letzten Staufen mit dem Papsttum; das zweite (S. 65—246) stellt die abendländische Kultur im dreizehnten Jahrhundert dar mit besonderer Rücksicht auf die Allmacht der Kirche und den vergeblichen Widerstand dagegen; auch auf die Besiedelung des deutschen Ostens und die Anfänge der Hansa geht Verf. hier ein. Das dritte Buch ist betitelt: „Der Niedergang der politischen Macht der Päpste. Die europäischen Staaten" und befaßt sich (S. 247—558) zunächst mit der Entwicklung Frankreichs — bis auf Philipp den Schönen — und der italienischen Stadtstaaten, wendet sich darauf dem Deutschen Reiche und seiner Verfassung zu, schildert den letzten Kampf zwischen Kaisertum und Papsttum, sodann die Weiterentwicklung der englischen Verfassung und den hundertjährigen Krieg zwischen Frankreich und England; von den Kaisern wird besonders Karl IV., von den östlichen Ländern Ungarn, Polen und das Ordensgebiet berücksichtigt. Nachdem die kirchlichen und geistigen Wandlungen, sowie der Einfluß des Schismas auf die Staaten dargestellt

Digitized by Google

worden sind, behandelt der letzte (23. Abschnitt) die Zeit der Konzile.

Kurze Rückblicke fassen die besonders wirksamen Kräfte des geschichtlichen Fortschrittes übersichtlich zusammen und bieten sozusagen einen geschichtsphilosophischen Abriß. „Die mittelalterliche Kirche" — heißt es am Schlusse — „war einst ein Bedürfnis gewesen. Sie hatte ihre Zwecke erfüllt, und dadurch verlor sie, wie das stets in der Geschichte geht, ihre Berechtigung. Mittlerweile waren andere Bedürfnisse durch die fortgeschrittene Entwicklung, durch die reiche Differenzierung des Lebens aufgetaucht, und sie forderten stürmisch ihre Befriedigung. Die alte, in sich zerfallende Idee wurde durch neue abgelöst. Vorläufig waren das Anläufe, die wieder rückwärts lenken konnten. Selten erwies sich die Kraft der Beharrung so mächtig wie in der Geschichte des Papsttums" (III S. 558).

Was die Auffassung im allgemeinen betrifft, so schlägt Verf. den Einfluß wirtschaftlicher Verhältnisse nicht besonders hoch an. Folgende Stelle (II S. 196 f.) ist dafür bezeichnend: „Das heute vielfach vorhandene Streben, überall wirtschaftliche Verhältnisse als die alleinigen Ursachen der Veränderung zu suchen, schiebt solche auch den Kreuzzügen unter. Indessen kann von einer Übervölkerung Europas, demnach einer Notwendigkeit, neuen Ackerboden zu suchen, zur Zeit des ersten Kreuzzuges nicht ernstlich die Rede sein . . . Auch nicht das Handelsbedürfnis rief die Kreuzzüge hervor, sie weckten oder steigerten erst den Verkehr. Die italischen Seestädte taten zum ersten Kreuzzuge wenig mit [ich würde sagen: trugen . . . bei], und die Fürsten hatten mit dem Handel nichts zu tun".

In bezug auf einzelne Persönlichkeiten glaube ich folgen-Urteil L.s (III S. 393) hervorheben zu sollen: „Karl IV. war freilich kein so bestechender Mann, wie jener sein habsburgischer Nachfolger [Maximilian I.], aber seine Verdienste um das Reich dürften kaum geringer sein. Mehr die verworrenen Verhältnisse als die Person des Kaisers lassen die Zeit seiner Regierung so unerquicklich erscheinen". Obwohl den Verf. stets das Allgemeine in der Geschichte besonders anzog, so verabsäumt er dennoch niemals sorgfältige Charakteristik, auch was äußere Erscheinung anlangt; die Fortsetzung der oben angeführten Stelle ist dafür ein guter Beweis.

Hinsichtlich der Anordnung nimmt vielleicht mancher im dritten Bande an dem Abschnitte über Ungarn (S. 346—354), der die fortlaufende Erzählung unterbricht, Anstoß, noch mehr vielleicht daran, daß im zweiten Bande nicht zuerst die Zustände des Abendlandes, die doch die Erklärung zu den Kreuzzügen bilden, sondern zunächst diese selbst und erst später jene dargestellt sind. Doch verschlägt solche Reihenfolge — meine ich — für den hier in Betracht kommenden Leserkreis nicht viel.

Digitized by Google

Ebensowenig wird der Leser durch ungeschickte Satzbildungen, wie II S. 385: „Das staufische Haus hatte den Thron errungen, aber dessen Grundlagen waren durch den ... Kampf, den ... Zwang, die Hilfe ... zu erkaufen, den ... Übergang des Königtums an ein anderes und feindliches Geschlecht, so arg zerrüttet, daß sie ... ließen" — durch solche sprachlichen Mängel wird der Leser kaum gestört werden. Denn sie kommen verhältnismäßig selten vor. Vielmehr ist des Verf.s Ausdrucksweise meist erfreulich klar und auch von überflüssigen Fremdwörtern frei. Näheres Eingehen auf Einzelheiten glaube ich mir nach der vorhergegangenen ausführlichen Besprechung versagen zu müssen. Nur das sei ausdrücklich hervorgehoben, daß der dritte Band einen einheitlicheren Eindruck hinterläßt als die beiden ersten, weil in ihm Kirche und Papsttum als Weltmacht sehr eingehend behandelt sind — und mit vollem Recht. Denn die eigenartige Ausbildung der christlichen Kirche, „ein Hergang, der in der Weltgeschichte ohnegleichen ist", bestimmte die allgemeine Entwicklung, auch die staatliche, bis zum 13. Jahrhundert. Dann arbeitet sich das Laientum aus der kirchlichen Bevormundung heraus und entwickelt allmählich eine andere Weltanschauung. „Das Verständnis für die irdischen Dinge fängt an, neben die übersinnliche Auffassung zu treten". Doch die mit dem 13. Jahrhundert anhebende Wandlung gelangt erst spät zum vollen Abschluß; die Reformation „stand nach rückwärts und nach vorwärts noch ganz in dem einmal gegebenen Gange. Erst das 17. Jahrhundert brachte allseitige Lösungen, und in seiner zweiten Hälfte eröffnete sich kirchlich-religiös, politisch, wissenschaftlich, wirtschaftlich, sozial, sittlich eine neue Periode. Daher werden der dritte, vierte und fünfte Band eine Einheit bilden". Hoffentlich sehen wir sie bald in schöner Vollendung vor uns!

Daß bei dieser in sehr handlichem Format erscheinenden Weltgeschichte Anmerkungen, Abbildungen und Karten grundsätzlich ganz ausgeschlossen sind, sei in Erinnerung gebracht. Der Anhang bietet Literaturangaben, und — soweit ich das zu beurteilen vermag — es fehlt darin nichts Wichtiges. Personen- und Ortsverzeichnis ist, wie Stichproben erwiesen haben, sorgfältig angelegt.

Möge das Werk, dem die meisten Geschichtslehrer der oberen Klassen sicherlich lebhaftes Interesse entgegenbringen, auch dem Unterrichte sich förderlich erweisen!

Görlitz. E. Stutzer.

---

1) Bernhard Heil, Die deutschen Städte und Bürger im Mittelalter. Mit zahlreichen Abbildungen im Text. („Aus Natur und Geisteswelt" 43. Bändchen). Leipzig 1903, B. G. Teubner. VIII u. 152 S. kl. 8. geb. 1,25 *M*.

Zu den interessantesten Gebieten mittelalterlicher Geschichte gehört das deutsche Städtewesen, und darum ist es fortdauernd

Digitized by Google

Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung und Darstellung. An einen weiteren Leserkreis wendet sich vorliegendes Bändchen, das auf Grund der wissenschaftlichen Literatur in gedrängter Übersicht das Werden und Wachsen der deutschen Städte während des Mittelalters behandelt. Der Verf. geht von den Anfängen des Bürgertums in Süd- und Westdeutschland aus. Er spricht dann in verhältnismäßiger Ausführlichkeit über jene glänzende Zeit der Ausbreitung deutschen Wesens im Osten, wohin der deutsche Ansiedler erst Kultur gebracht hat. Der dritte Abschnitt behandelt die wirtschaftliche, soziale und politische Entwicklung der größeren deutschen Städte im 14. und 15. Jahrhundert. Und darauf folgt die Schilderung des Aussehens der Städte und des bürgerlichen Lebens am Ende des Mittelalters. Wir hören hier von der Befestigung der Stadt, ihren Straßen, der Bauart und Ausstattung der Privathäuser, den öffentlichen Gebäuden, den Anstalten der Wohltätigkeit, dem Kriegswesen und dem Privatleben der Bürger.

Der Verf. hat durch zweckmäßige Scheidung des Wesentlichen vom Unwesentlichen den gewaltigen Stoff in einen eng begrenzten Rahmen zu bringen verstanden. Natürlich kann man bei so knapper Bemessung des Raumes keine ausgeführten Bilder aus dem deutschen Städteleben erwarten.

Ein paar Bemerkungen seien noch gestattet. Vielleicht hätten den vielumstrittenen Rolandsbildern bei ihrer Erwähnung (S. 13) einige Zeilen gewidmet werden können, desgleichen dem Worte Weichbild (S. 21). — Daß „innerhalb der Mauern fast überall viel Ackerland“ gelegen habe (S. 28), ist schwerlich anzunehmen. — S. 34 soll es wohl heißen, daß der Pfeffer über Ägypten (nicht von Ägypten) eingeführt wurde. — S. 65 werden neben den lettischen Liven und Kuren die Letten noch besonders als Volk genannt, desgleichen die Semgallen, während dieer Name eine Landschaft bezeichnet. — Wenn es am Schluß des Bändchens heißt: „Man sollte die von manchen Seiten so viel geschmähte, so tief verachtete Zeit des 'finsteren Mittelalters' mit freundlicheren Augen ansehen, als es in der Regel zu geschehen pflegt, und ihr mehr Gerechtigkeit widerfahren lassen“, so dürfte diese Mahnung für unsere Zeit bedeutungslos sein; denn so schwarz, wie der Verf. es hinstellt, urteilt längst kein Verständiger mehr über das Mittelalter.

2) Leo Frobenius, Völkerkunde in Charakterbildern des Lebens, Treibens und Denkens der Wilden und der reiferen Menschheit. Mit über 700 Abbildungen im Text und auf Tafeln von C. Arriens, A. Graatz, A. Thiele, M. Zimmermann, Preine, Kosters, Martens, Borta und nach authentischen Vorlagen. Band I: Aus den Flegeljahren der Menschheit. Band II: Die reifere Menschheit. Hannover 1902, Gebrüder Jänecke. XVI u. 416 u. 464 S. 8. geb. 15 *M*.

Im Vorwort macht der Verf. darauf aufmerksam, daß man in seinem Werke nicht eine Völkerkunde im gebräuchlichen Sinne



Digitized by Google

des Wortes, nämlich eine Beschreibung von Völkern, zu erwarten habe, sondern Kulturgeschichte — „nicht jene, die von den Griechen bis zu den Ägyptern und Babyloniern zurück über die Römer hinweg bis zu uns vorschaut, sondern diejenige, welche Form und Inhalt, Raum und Zeit, die Menschen und die Erde verbindet". Ein gewaltiger Stoff, der natürlich nicht erschöpft sein kann, in den aber der Verf. in der Form von zahlreichen Beispielen, an die allgemeine Betrachtungen anknüpfen, trefflich einführt. Auf den reichen Inhalt kann nur im allgemeinen hingewiesen werden, um zu zeigen, was der Leser von dem Buche zu erwarten hat.

Der Verf. beginnt mit dem „Schmuck des Menschen", d. h. „mit einer Betrachtung derjenigen äußern Gestalt, die der Mensch sich selbst gegeben hat", und bespricht eingehend das Tätowieren. In späteren Abschnitten wird die Sprache behandelt, und zwar als Schmuck-, Zeichen- und Trommelsprache, im Anschluß an letztere der Trommeltanz. Die Bilderschrift führt den Verf. auf die Tiersage der Buschmänner und diese wieder auf die Totenfeier in Innerafrika. Eine Anzahl von Kapiteln ist dem Fortleben der Seele nach dem Tode, der Totenfurcht und der Totenverehrung gewidmet. Damit wird die Seelenverehrung, der Ahnendienst in Verbindung gebracht, ferner das Problem des Zusammenhanges von Animalismus oder Tierschätzung und Manismus oder Seelenverehrung. Ebendahin gehören nach dem Verf. die Sagen, die sich auf die verschwindende und wiederaufsteigende Sonne beziehen. Mit den Sonnensagen zusammen wird der Feuerdiebstahl behandelt. Die Entdeckung des Feuers führte zur Vervollkommnung der Instrumente. Der Mensch kam aus der Steinzeit in das eiserne Zeitalter, in das Zeitalter des Krieges. Mit dessen Urgeschichte und der Menschenfresserei schließt der erste Band. „Der wahre Krieg gehört nicht in die Flegeljahre der Menschheit".

Der zweite Teil, „Die reifere Menschheit" überschrieben, beginnt, man erwartet dies schwerlich, namentlich in der Ausführlichkeit, hier zu finden, — mit „Reineke Fuchs". Hat der Verf. in den Kapiteln über die Tiersage der Buschmänner und über heilige Tiere einige ursprüngliche Anschauungen der niederen Menschheit verständlich zu machen versucht, so will er nun von den Jagden, von der Viehzucht und von allerhand anderer Verwendung der Tiere erzählen. Vom Ringen mit ihnen geht er aus; bei der Herrschaft über das Tier endet sein Weg. „Woran der Mensch einst gehangen, das lebt weiter in ihm. Bis in die Neuzeit hinein können wir bestimmte Formen der Dichtung, des Glaubens und Aberglaubens bis auf jene älteren Zeiten zurückführen, in denen der Mensch seine Eigenschaften in den Tieren suchte und die tierischen den Menschen unterschob". Damit ist übergeleitet zur Erzählung einiger japanischer Fuchsgeschichten, vor allem zu Reineke Fuchs, der deutschen Tiersage. Die Be-

Digitized by Google

ziehungen, in die der Verf. (Kap. 3) gewisse Tiermythen mit der aufgehenden Sonne bringt, sind mir nicht recht klar geworden, ebensowenig der „Bärenkultus" im nördlichen Asien und Europa. Die Bärenfeste drücken doch wohl nur die Freude über Erlegung des starken Tieres aus. Von der Freundschaft mit den Tieren geht Verf. über zum Krieg mit ihnen: nämlich zur Jagd, zur Tierquälerei, zu den spanischen Stiergefechten. Das Schlußkapitel des zweiten Bandes, „Des Menschen Zucht und höchste Würde", erzählt allerlei über Erziehung, Entwicklung der Menschheit bis zum Königtum, die moderne Monarchie; doch werden gewisse Probleme nur gestreift.

Das Buch will volkstümlich wirken; darum wählt der Verf. eine Sprache, die er für volkstümlich hält, so z. B. schon als Titel des ersten Bandes „Flegeljahre der Menschheit". Häufig geht der Ausdruck ins Platte über. Ein Beispiel aus vielen (I, 114): „Eine Seele kann jederzeit den zugehörigen Körper verlassen. Man träumt z. B., man wandele in einem fernen Lande. Na, da ist es doch ganz klar für den Neger, daß die Seele sich nachts ein Privatvergnügen geleistet hat und einmal ohne den plumpen Kerl, den Körper, ins Freie entwischt ist. Es ist ja nicht gerade wünschenswert, daß dies allzuhäufig passiert, aber wenn es einmal so vorkommt, — nun, man muß der Seele auch mal ein bißchen Urlaub geben".

Daß der Verf. aber auch den Volkston gänzlich verlieren kann, davon zeugt die Wiedergabe eines japanischen Märchens (II 34). „Der Hase bereitete ein Pflaster von Cayennepfeffer, das er zu des Dachses Wohnung brachte. Indem er vorgab, großes Mitleiden mit ihm zu haben und ein souveränes Mittel gegen Brandwunden zu besitzen, applizierte er sein hitziges Kataplasma dem Nacken seines Feindes". — Eine einfache, schlichte Sprache mit möglichster Vermeidung der Fremdwörter wäre wohl die volkstümlichste gewesen. In die niederen Volksschichten wird das Buch bei seinem hohen Preise ohnehin nicht eindringen.

Bei einer neuen Auflage wird eine sorgsame Durchsicht vorgenommen werden müssen, um die zahlreichen Druckfehler zu beseitigen. Vielleicht verschwindet dann auch das *d* am Elendkälbchen. Sollte der Satz: „Die Tengu lernten ihm das Kreiselspiel" (II 147) durch einen Druckfehler ins Buch gekommen sein, so möchte sich auch hier die Berichtigung empfehlen. Wünschenswert wäre es schließlich, benutzte Schriftsteller genauer zu zitieren, als es geschieht. Dadurch wird das Buch noch nicht zu einem gelehrten, gibt aber dem Leser Anregung zu weiterer Arbeit auf diesem Gebiete.

Wir können vom Werke nicht Abschied nehmen, ohne der prächtigen Ausstattung, die es in jeder Weise erfahren hat, zu gedenken.

Posen. J. Beck.



Digitized by Google

Julius Koch, Römische Geschichte. Dritte Auflage. Leipzig 1902, G. J. Göschensche Verlagshandlung (Sammlung Göschen). 205 S. 12. geb. 0,80 *M*.

Die Aufgabe, auf knappstem Raum eine gut lesbare Darstellung der römischen Geschichte zu geben, hat der Verf. des vorliegenden Büchleins vortrefflich gelöst. Es ist sehr dankenswert, daß in ihm auch die Kaisergeschichte in durchaus ebenbürtiger Weise zur Geltung gebracht ist; die ihr gewidmeten 70 Seiten des Buches zeichnen sich durch eine glückliche Hervorhebung des Wesentlichen aus und legen besonders bei der Behandlung der Zeit von 285 bis 476 davon Zeugnis ab, daß Verf. auf dem Gebiete an der wissenschaftlichen Forschung selbst vielfach teilgenommen hat, also Eigenes reichlich zu bieten vermag, wie denn u. a. auf S. 198 mit Recht der „weitverbreitete Irrtum" bekämpft wird, daß Theodosius „als Begründer der Reichsteilung anzusehen sei". Für die Zwecke derer, die sich im einzelnen näher orientieren wollen, ist der Gesamtdarstellung ein Verzeichnis der wichtigsten modernen Fachliteratur über die römische Geschichte vorausgeschickt. Es wäre vielleicht zweckmäßig, dieses Verzeichnis um einen Abschnitt mit den Hauptwerken über die historische Geographie Italiens zu bereichern; ich denke dabei vor allem an Nissens Italische Landeskunde und an Deeckes Buch über die Apenninhalbinsel. Der eigentlich geschichtlichen Literatur würde ich Merivales Geschichte der römischen Kaiserzeit und von neuesten Erscheinungen die Römische Geschichte von Ettore Pais gern zugefügt sehen; auch die Arbeiten von Seeck und Victor Schultze dürfen wohl nicht unerwähnt bleiben. Eine Übersicht über die wichtigsten Quellen ist jedem einzelnen Abschnitt oder Kapitel der wohlgegliederten geschichtlichen Darstellung vorausgeschickt; die Angaben über die Schriftsteller sind mit Fug und Recht sehr kurz gehalten, da das Nähere über sie in zwei anderen Bändchen der Sammlung Göschen, Gerckes Griechischer und Joachims Römischer Literaturgeschichte, zu finden ist; immerhin wäre es m. E. zu überlegen, ob nicht in einzelnen Fällen etwas mehr gegeben werden könnte, z. B. zu Appians Büchern der Bürgerkriege auf S. 70 ein kurzer Hinweis darauf, daß in ihnen z. T. die Memoiren des Augustus wohl ziemlich genau wiedergegeben sind, und (auf S. 140) zu der Anführung der „Briefsammlung" des Plinius die Notiz, daß diese Sammlung zahlreiche amtliche Aktenstücke, u. a. die — zweifellos echte — offizielle Korrespondenz über die Behandlung der Christen enthält. Vermißt habe ich in der Aufzählung der Quellen für die Geschichte der Kaiserzeit die Nennung des vortrefflichen Frontinus und des Ambrosius sowie seines Gegners Symmachus.

Was die geschichtliche Darstellung selbst betrifft, so darf sie sich in vielem mit kurzen Andeutungen begnügen, da die „Römische Geschichte" ihre Ergänzung in andern Bändchen der Samm-

Digitized by Google

lung Göschen findet, mit denen sie sich nach dem Plane des Verlegers zu einer „Kleinen Bibliothek des klassischen Altertums" zusammenschließt; vor allem kommt Leo Blochs „Römische Altertumskunde" als Ergänzung sehr wesentlich in Betracht. Es ist mir nicht bekannt, ob der Göschensche Plan auch noch eine „Römische Kulturgeschichte" vorsieht; sollte das nicht der Fall sein, so müßte der „Römischen Geschichte" wohl ein größerer Umfang zugestanden werden, damit die kulturgeschichtlichen Verhältnisse noch etwas eingehender berücksichtigt werden können; Verf. zeigt durch zahlreiche äußerst geschickt und glücklich eingeflochtene Andeutungen, daß er seinerseits diese Seite der römischen Geschichte keineswegs vernachlässigt wissen will. Dürfen noch andere Wünsche geäußert werden, durch deren Erfüllung die Brauchbarkeit des vortrefflichen und zu rascher Verbreitung gelangten Buches wohl noch erhöht werden würde, so sei um die Beigabe zweier Karten gebeten, von denen die eine die italische Halbinsel, vor allem auch mit der Angabe der strategisch wichtigsten Straßen und Einzelpunkte, die andere das römische Reich mit Angabe der verschiedenen Provinzen und der Hauptorte in ihnen sowie der bedeutsamsten Verkehrswege enthalten müßte. Als gleichfalls willkommene Zugabe würde wohl eine Zeittafel der Hauptereignisse der römischen Geschichte vielfach mit Freude begrüßt werden, und — da ich doch einmal im Wünschen bin —: aus mehreren Gründen scheint mir für die praktische Wirkung des Buches nicht unangebracht, noch eine knappe, der Raumersparnis halber meinetwegen ganz klein gedruckte Übersicht der wichtigsten Werke der neueren poetischen Literatur zu erbitten, in denen Stoffe der römischen Geschichte behandelt sind; für die Schule würde durch eine solche Übersicht dem Zusammenarbeiten verschiedener Lehrfächer eine recht brauchbare Stütze gewonnen sein.

Doch genug solcher Desiderate, von deren letztem übrigens Ref. hervorheben möchte, daß es nur eine entfernte Möglichkeit andeuten soll. Der musterhaften Knappheit und Klarheit, die der Kochschen Erzählung der Ereignisse nachzurühmen ist, werden auch sachkundige Leser manche neue Anregung verdanken und aus der Form der Darstellung auch für die Zwecke des Unterrichts guten Gewinn ziehen. Zur ersten Einführung in die römische Geschichte für gebildete Laien und für ältere Schüler und Studenten ist das Buch besonders gut geeignet und hat das ja wohl auch dadurch bewiesen, daß es bereits in dritter Auflage vorliegt, der, wie ich höre, bald die vierte folgen soll. Es sei gestattet, für eine solche Neuauflage, bei der dem Verf. hoffentlich zu Änderungen freier Spielraum gelassen und nicht durch Stereotypierung des Druckes die Möglichkeit immer erneuter Anpassung des Buches an die moderne Forschung benommen wird, hier noch einige Einzelbemerkungen zuzufügen.

Digitized by Google

Der seit Beaufort immer mehr betonten 'incertitude des premiers siècles de l'histoire Romaine' hat Verf. sehr reichlich Rechnung getragen; er geht m. E. stellenweise zu weit, so z. B. wenn er den ersten Samniterkrieg „aus dem friedlichen Zusammentreffen zwischen Römern und Samnitern (i. J. 354) gefolgert" sein läßt (S. 36) und — für die Königszeit — den Gedankengängen des Gardthausenschen Mastarna gar nicht nachgeht. Die Gallierinvasion v. J. 387 sollte durch einen kurzen Hinweis auf die keltisch-germanischen Völkerschiebungen im Donautal in einen größeren weltgeschichtlichen Zusammenhang eingereiht werden. Für Clusium S. 24 Anm. scheint mir zweckmäßig außer den Bauten besonders die wichtigen Einzelfunde kurz zu bezeichnen. Aus der inneren Geschichte Roms während des Ständekampfes verdient wohl die Veröffentlichung des ius Fabianum aus mehreren Gründen eine kurze Erwähnung. Die Chronologie der ältesten Zeit ließe sich auf S. 13 insofern klären, als man für die Festsetzung der Griechen in Süditalien das eine oder andere Datum am Rande beifügte. Für den zum Jahre 146 (auf S. 69) mit Recht erwähnten Kunstraub sollte m. E. der Präzedenzfall aus dem Jahre 212 zu S. 56 angemerkt werden, — schon deshalb, weil dieses Vorgehen der Römer bekanntlich den antikisierenden Tendenzen der französischen Revolutionszeit Anlaß zur Nachahmung gab; Sickler hat seine „Geschichte der Wegnahme und Abführung vorzüglicher Kunstwerke aus eroberten Ländern in die Länder der Sieger" unter dem Eindruck dieser Nachahmung im Jahre 1803 herauszugeben begonnen, was ich anführe, um zu zeigen, wie sehr damals der Zusammenhang zwischen Altertum und Gegenwart in dieser Beziehung empfunden wurde. — Nicht berechtigt erscheint mir, die Nachfolgerschaft des jungen Scipio in Spanien i. J. 211 als Spiel des Zufalls zu bezeichnen (S. 58): liegt es nicht näher, an diesem hervorstechenden Falle das Vorhandensein fester Tradition und Vererbung der Anschauung für die großen römischen Geschlechter hervorzuheben? — ein Gesichtspunkt, der, nebenbei bemerkt, uns veranlassen sollte, den Schülern gegenüber grundsätzlich auf die Gentilnamen besonderes Gewicht zu legen. — Die Darstellung des Bürgerkrieges vom Jahre 49/48 (S. 124 f.) müßte m. E. chronologisch etwas schärfer gegliedert sein, auch sind die Vorgänge in Epirus wohl nicht ganz korrekt dargestellt; als Sieger bei Dyrrhachium ist doch unbestreitbar Pompejus anzusehen. — Für Cäsars Friedensarbeit von 46 bis 44 ist die Frage der Amnestie — clementia gewann damals den Rang einer politischen Personifikation — so wichtig, daß sie m. E. eingehendere Erwähnung verdient; sie läßt sich leicht mit dem Hinweis auf die drei orationes Caesarianae Ciceros verbinden. — Agrippa (auf S. 135 und 150) sollte auch als Begründer der römischen Reichsflotte und als Organisator der offiziellen Kartographie und des Verkehrswesen bezeichnet sein; für

Digitized by Google

die Bautätigkeit des Augustus liegt es nahe, den weltberühmten Namen des ihm nahestehenden Vitruv nicht zu unterdrücken. — Zu „Aliso" auf S. 148 wird Verf. gewiß von selbst sich veranlaßt sehen, künftig den Hinweis auf Haltern zuzufügen. — Die Leidenschaft des Claudius für das Gerichtswesen ist (auf S. 159) m. E. zu sehr unter dem Eindruck der Apokolokyntosis beurteilt; ich glaube, wir dürfen Claudius ernste Verdienste um dieses Gebiet des römischen Staatswesens unverkürzt zusprechen. — Die Erfolge Domitians am Rhein (S. 166) bedürfen nach G. Wolffs Forschungen wohl einer etwas günstigeren Beurteilung; ebenso scheint mir die Verallgemeinerung des römischen Bürgerrechts durch Caracalla zu ungünstig beurteilt, wenn sie nur dem Bedürfnis nach neuen Steuerquellen entsprungen sein soll (S. 179). — Die Aureliansmauer (S. 182) hat man mit Recht als ein Symptom der starken Furcht vor Invasionen im damaligen Italien bezeichnet; auch Verf. sollte sie unter diesen Gesichtspunkt stellen. — Die Verlegung der Hauptstadt nach Konstantinopel ist auf S. 192 m. E. zu kurz behandelt; auch der Zug Attilas nach Gallien (S. 203) könnte vielleicht etwas genauer erzählt sein, wenigstens verdient die Belagerung von Orleans und der Charakter der Schlacht i. J. 451 als Rückzugsschlacht Erwähnung. Kleinere stilistische Anstöße darf ich hier unerwähnt lassen, sie sind ganz dünn gesät, was bei der knappen Fassung des Textes um so mehr zu rühmen ist. In der Aufzählung sachlicher Anstöße oder Differenzpunkte aber, die ich gegeben habe, sieht gewiß jeder Leser dieser Blätter nur ein Zeichen des warmen Interesses, das ich an des Verfassers schönem und sehr nützlichem Buche nehme. Möchte ihm auch weiterhin so reichlicher Erfolg und so gute Wirkung wie bisher beschieden sein!

Wilmersdorf b. Berlin. Julius Ziehen.

---

Wilhelm Reeb, Russische Geschichte. Leipzig 1903, G. J. Göschensche Verlagshandlung. VIII u. 152 S. kl. 8. geb. 0,80 *M*.

Natürlich soll die deutsche Geschichte den Mittelpunkt unseres Unterrichts bilden; es wäre aber ein verhängnisvoller Fehler, die Geschichte des Auslandes vollständig zu vernachlässigen, schon wegen der vielfachen Beziehungen Deutschlands zu seinen Nachbarstaaten. Während nun die französische und die englische Geschichte einigermaßen bekannt sind, ist dies bei der russischen nur in sehr geringem Maße der Fall. Wie wenige wissen z. B., daß die Gründung des russischen Staatswesens auf germanische Einwanderer zurückgeht! Eine Kenntnis der Beziehungen der russischen Großfürstentümer zu Byzanz, sowie der Herrschaft der Mongolen dürfte nur selten zu finden sein, und dasselbe gilt von der Geschichte der Ostseeprovinzen, in denen deutsches Wesen eine so große Rolle gespielt hat.

Digitized by Google

Daher ist es lebhaft zu begrüßen, daß in der bekannten „Sammlung Göschen" W. Reeb eine russische Geschichte veröffentlicht hat, die knapp und übersichtlich die Entwicklung des gewaltigen Reiches darstellt. Die Schrift trägt einem tatsächlichen Bedürfnisse Rechnung, und wenn man die Schwierigkeiten erwägt, die die ungeheure Masse des Stoffes mit sich bringt, so muß man der Geschicklichkeit des Verfassers bei der Auswahl ebenso rückhaltslose Anerkennung zollen, wie der klaren Einteilung und der gewandten Darstellung. Der Geschichtslehrer wird das Büchlein mit Erfolg benutzen, und auch dem Schüler oberer Klassen darf es zur Lektüre empfohlen werden.

Über die Auswahl des Stoffes kann man hier und da anderer Meinung sein als der Verfasser; so vermißt man die Darstellung der Geschichte der freien Stadt Pskow, die eine ähnliche Entwicklung gehabt hat wie Groß-Nowgorod. Es ist nur zu loben, daß die neueste Zeit eingehend behandelt worden ist; aber es fehlt eine Erwähnung des sogenannten Rückversicherungsvertrags, jenes Meisterwerkes Bismarckscher Staatskunst, der für Rußland von großer Bedeutung war. Ob der Verfasser mit seinen Wünschen für eine russische Verfassung nicht zu weit geht, soll dahingestellt bleiben. Einzuschränken ist wohl die Behauptung auf S. 5, daß die Wissenschaft über die indogermanische Urzeit keinen befriedigenden Aufschluß zu geben vermag. Die Ergebnisse der neuesten Forschungen hierüber dürften doch etwas unterschätzt sein. Diese Einwände betreffen jedoch nur Kleinigkeiten und können den Wert des Büchleins, dessen Lektüre ich jedermann empfehle, nicht verringern.

Mainz. H. Reis.

---

O. Krümmel, Ausgewählte Stücke aus den Klassikern der Geographie für den Gebrauch an Hochschulen. Erste Reihe. Kiel und Leipzig 1904, Lipsius & Tischer. VIII u. 174 S. 8. geb. 2,50 M.

A. v. Humboldt, Kosmos. Kap. I u. II.
A. v. Humboldt, Essai politique s. l. r. de la Nouv. Espagne Kap. III.
C. Ritter, Zwei Vorträge aus den „Gesammelten Abhandlungen".
O. Peschel, Neue Probleme I u. II.
v. Sydow, Drei Kartenskizzen.

Wenngleich dieses Buch in erster Linie für Studierende bestimmt ist, wie der Titel andeutet, so erscheint es doch nicht weniger geeignet, den Schülern der oberen Klassen als Privatlektüre in die Hand gegeben zu werden. Gerade für einen Schüler, welcher von der Untersekunda ab von dem schulmäßigen Betriebe der Erdkunde entbunden wird, ist die Lektüre einer derartigen Auswahl geographischer Abhandlungen aus den Klassikern dieses Faches wünschenswert, um seinen geographischen Gesichtskreis zu erweitern. Von dem Studierenden der Geographie könnte man dagegen wohl verlangen, daß er die Hauptwerke Humboldts,

Digitized by Google

Ritters und Peschels ganz oder doch zum großen Teil gelesen hat. Für jedes andre Fach würde man diese Forderung als selbstverständlich ansehen. Daher ist es sehr angebracht, schon dem Schüler die Bekanntschaft mit unsern großen Geographen des 19. Jahrhunderts in dieser Weise zu ermöglichen. Das wird auch manchen anregen, später als Student die Originale in die Hand zu nehmen und zu studieren, ein Ziel, dessen Erreichung leider noch immer fern liegt. Die glückliche Auswahl der Abschnitte, die einer Empfehlung nicht bedürfen, die Anwendung der neuen Schreibung, der gute Druck und der billige Preis lassen die Anschaffung des Buches nebst seinen Fortsetzungen für die Schülerbibliotheken der oberen Klassen als sehr geeignet erscheinen, wo viele Lehrerbibliotheken nicht einmal die Hauptwerke der hier im Auszuge wiedergegebenen Schriftsteller besitzen.

Hadersleben. G. Wegemann.

---

R. Pohle und G. Brust, Berliner Schulatlas. 48 Haupt- und 39 Nebenkarten. Leipzig und Berlin, Theodor Hofmann. geh. 1 ℳ, kart. 1,20 ℳ, geb. 1,50 ℳ.

Der vorliegende Atlas ist eine Neubearbeitung des wohlbekannten Deutschen Schulatlasses von Keil und Riecke, der nun bereits in 50 Auflagen verbreitet ist. Indem die Herausgeber somit altbewährten Traditionen folgen, lassen sie sich doch nicht von ihnen beherrschen. Technisch und methodisch darf der Atlas als eine Neuschöpfung betrachtet werden, die sich den vorhandenen guten Schulatlanten würdig anreiht und deren Billigkeit, handliches Format, geschmackvolle Ausstattung, Reichtum an Haupt- und Nebenkarten wehmütige Erinnerungen an den Standpunkt der Schulkartographie vor 30 Jahren wachrufen.

Die Anordnung der Karten erfolgte nach dem Plane eines Weiterschreitens vom Näheren zum Entfernteren. Schulzimmer — Schulgrundstück — Stadtteil — Landschaft — Provinz — Staat — Erdteil sind die Etappen dieses Weges. Bilder aus der Vogelschau und Karten werden dabei in der jetzt üblichen Weise nebeneinander gestellt. Als für einen Berliner Schulatlas besonders glücklicher Gedanke muß aber die Wahl der Motive aus der Hauptstadt und ihrer Umgebung bezeichnet werden. Die „Linden", der Kreuzberg, der Müggelsee werden geschickt verwendet. An die Plastik der Vogelschaubilder hohe Anforderungen zu stellen, würde bei der Billigkeit des Atlasses unbillig sein. Die Zahl der Haupt- und Nebenkarten ist bedeutend, manche sind außerordentlich klar, lesbar und unterrichtend. Ich verweise besonders auf die vorzügliche Verkehrskarte von Berlin und Umgebung (14), auf die kräftige und anschauliche Karte von Palästina (29), eine gute Karte der Klimazonen auf der Erde (41). Zu den Hauptkarten kommt eine Fülle geschickt verteilter Kartons,

Digitized by Google

enthaltend Städtepläne, Häfen, Flußmündungen, Inseln, nicht zu vergessen die Profile der Erdteile. Gute Beispiele bieten unter andern Australien (33), Nord- und Südamerika (36 und 37). Wiederholt sind Kärtchen des Deutschen Reiches zur Vergleichung beigegeben. Unter den Planiglobien begrüße ich Darstellungen der Land- und Wasserhalbkugel der Erde, die in keinem Schulatlas fehlen sollten, mit Freude. Eine sehr willkommene, eigenartige Zugabe sind die schematischen Darstellungen der Staaten nach Flächeninhalt und Bevölkerungszahl in farbigen Quadraten, und zwar nach Erdteilen gruppiert, derart, daß die Grundformen dieser Erdteile und ihre Lage zueinander erkennbar werden. Der beigelegte Plan von Berlin endlich zeichnet sich durch Klarheit, abgetönte Farben und vor allem vermittelst des Flächenkolorits durch scharfe Abgrenzung der Vororte gegeneinander und von der Hauptstadt aus. Er ist glücklicherweise nicht angeklebt und dadurch vor dem leidigen, sonst unvermeidlichen Einreißen gesichert.

Wenn trotz der vollständigen Umarbeitung und der Reichhaltigkeit des Atlasses der bisherige Preis festgehalten worden ist, so verdient das alle Anerkennung, und es wäre wenig angebracht, Wünsche vorzutragen, deren Erfüllung den Atlas verteuern würde. Unter Berücksichtigung dieses Umstandes beschränke ich mich auf folgende Einwendungen. Die Herausgeber haben nach ihrem Geleitwort das Bedürfnis der Schule zwar in erster Reihe berücksichtigen, aber doch einen Volksschulatlas geben wollen, der „auch über die eigentliche Schulzeit hinaus seinen vollen Wert behauptet". So verdienstvoll die Ausführung dieses Gedankens wäre, so schwierig scheint sie mir. Bei aller Ökonomie in der Unterbringung des Stoffes werden die Karten relativ überladen. Den Eindruck gewann ich auch bei manchen Karten des vorliegenden Atlasses, so Deutschland politisch (7), Norddeutschland (8—9), Frankreich (20), Rußland (21), Skandinavien (22), Verkehrskarte von Europa (28), Australien (33), auch bei 34—37. Ich meine doch, daß es unseren Schülern, und nicht nur den kleineren, da etwas Mühe machen wird, sich zurecht zu finden, und wäre für Streichung einer Anzahl von Namen, Bezirksgrenzen (Frankreich), Flüssen (Skandinavien), besonders solchen, die nicht benannt sind (Pyrenäen-Halbinsel), Eisenbahnlinien (Verkehrskarte von Europa). Mit der übergroßen Reichhaltigkeit verschiedener Karten hängt es wohl zusammen, daß der Druck der Namen oft zu klein und zu dünn ist. — Neuerdings ist es üblicher geworden, die Flachsee in dunklerem Blau darzustellen als die Tiefsee, was sicher in vielen Fällen eine Wohltat für das Auge bedeutet. Auch verschiedene Karten unseres Atlasses würden dadurch an Klarheit gewinnen, so 16, 22, 26 u. a. — Nun noch einige Einzelheiten. Zu 2 und 3, Plan der „Linden": Es dürfte sich empfehlen, außer den öffentlichen Ge-

Digitized by Google

bäuden in der Nähe des Opernplatzes und Lustgartens auch die weiter westlich und am Pariser Platz gelegenen wichtigeren Baulichkeiten einzutragen. Unsere Feststraße können die Schüler gar nicht genau genug kennen lernen. Nr. 5, Brandenburg, wäre besser ein Doppelblatt, wie die schöne Karte in Debes' Schulatlas für die mittleren Klassen; die Karte erscheint zu sehr belastet, und ich möchte hier doch keinen Namen gestrichen sehen. In 8/9, Norddeutschland, ist die neue Kreishauptmannschaft Chemnitz noch nicht abgezweigt. In 11, Regenkarte von Deutschland, scheinen mir die Farben nicht gut gewählt. Überhaupt empfiehlt es sich bei derartigen Karten, nur eine Grundfarbe mit ihren Abtönungen oder mehrere verwandte Farben zu benutzen, nicht aber solche Gegensätze wie hellgelb und dunkelblau oder rotbraun und hellblau nebeneinander zu rücken. Dadurch erhalten die Schüler den Eindruck scharfer Grenzen, während es sich doch um allmähliche Übergänge handelt. Die Kulturkarten sind im allgemeinen mit Dank zu begrüßen; doch ist die Mineralienkarte zu zersplittert und buntscheckig. Sparsamkeit und Zusammenfassung ermöglichen hier gute Bilder, wie Beispiele lehren. Eine Religionskarte von Deutschland habe ich ebenso vergeblich gesucht wie eine solche Europas und der Erde. Auf der Verkehrskarte (15) könnten die schiffbaren Flußstrecken vielleicht noch etwas stärker hervorgehoben werden. Auf der Karte Österreich-Ungarns (18/19) fehlen die Eisenbahnlinien im Gegensatz zu den Karten der übrigen europäischen Länder. In den Karten von Afrika und Amerika (34—38) sind Steppen- und Wüstengebiete nicht besonders kenntlich gemacht, während es bei Asien geschehen ist.

Solche Ungleichheiten werden sich ja bei Gelegenheit einer Neuauflage leicht beseitigen lassen. An dem oben gegebenen Gesamturteil über den Atlas ändern sie nichts; seine Einführung kann um der vielen Vorzüge willen nur empfohlen werden.

Berlin. Ewald Frey.

---

Wilhelm Sievers, Süd- und Mittelamerika. Eine allgemeine Landeskunde. Zweite, neubearbeitete Auflage. Mit 145 Abbildungen im Text, 10 Kartenbeilagen und 20 Tafeln in Holzschnitt, Ätzung und Farbendruck. Leipzig und Wien 1903, Bibliographisches Institut. VI u. 665 S. Lex. 8. In Halbleder geb. 16 ℳ.

Nach der von mir schon besprochenen Erforschungsgeschichte (vgl. oben S. 42) wird auf etwa 50 Seiten eine ansprechende allgemeine Übersicht gegeben über die natürlichen, staatlichen, wirtschaftlichen und Verkehrsverhältnisse — ein knappes und klares Bild.

Dann folgt der nach neuen Gesichtspunkten völlig neubearbeitete Hauptteil. Unter dem Titel „Die geographischen Einzellandschaften" wird Süd- und Mittelamerika nach natürlicher

Digitized by Google

Gliederung vorgeführt in der Einteilung: 1. Das ungefaltete Land des Ostens: Guayana, die Llanos, Amazonien, das brasilische Bergland, die La Plata-Länder, Patagonien und Feuerland. 2. Das gefaltete Land des Westens: die südlichen, die mittleren, die nördlichen Kordilleren, das übrige Venezuela und die Inseln der Nordküste. 3. Mittelamerika: Westindien oder die Antillen, Zentralamerika. — Daß der natürlichen Gliederung der Vorzug eingeräumt ist vor der politischen, wird von vornherein jeder Fachmann billigen, noch mehr aber, wenn er davon Kenntnis nimmt, wie der Verf. eine lichtvolle und erschöpfende Beschreibung jeder natürlichen Landschaft nach Bodengestalt und Gewässern, nach Klima, Pflanzendecke und Tierwelt, nach Bevölkerung, wirtschaftlichen Verhältnissen und Besiedelung ebenso konsequent wie praktisch durchführt. Wir empfangen hier von jedem zusammengehörigen Erdraume ein einheitliches Gesamtbild und sparen dadurch bei gelegentlichem Nachschlagen viel Zeit, die früher beim Suchen unter den verschiedenen Begriffskategorien der ersten Auflage verloren ging. Daß der Verf. den natürlichen geographischen Einheiten des Erdteiles ihr politisches Kleid mit Geschick angezogen hat, daß die deutschen Siedelungen mit Liebe und entsprechender Ausführlichkeit behandelt sind, will ich besonders hervorheben.

Auffällig könnte gelegentlich einer Stichprobe erscheinen, daß die statistischen Angaben in der allgemeinen Übersicht (S. 48—103) nicht immer mit denen der späteren Abschnitte übereinstimmen. Während des zeitraubenden, umfangreichen Druckes sind mittlerweile bekannt gewordene, neuere Zahlen eingesetzt.

Der außerordentlich reiche Schmuck der neuen Auflage veranschaulicht die Landschaftsbilder in hervorragender Weise.

Mit Zuverlässigkeit der Angaben und wissenschaftlicher Begründung verbindet Sievers' Werk auch den Reiz eines anziehend geschriebenen, unterhaltenden Buches. Es sollte, schon wegen seines Wertes als Nachschlagewerk, in keiner Lehrerhandbibliothek fehlen.

Hannover. A. Rohrmann.

---

W. Marshall, Die Tiere der Erde. Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt. Heft 3—20. Jedes Heft 0,60 *M*. Vollständig in 50 Lieferungen.

Das Werk hat mit den ersten 16 Lieferungen (i. g. 328 S.) den ersten Band beendet. Die 20. Lieferung bricht auf S. 64 des zweiten Bandes mit der Gemse ab. Somit ist der Hauptteil der Säuger abgehandelt. Alle irgendwie wichtigen oder interessanten Tiere kommen zur Darstellung, die bei aller gebotenen Kürze für den Laien interessant bleibt und die wesentlichen Fragen klar behandelt. So z. B. bei der Saiga-Antilope deren

Digitized by Google

Verbreitung in der Steppenzeit Europas, beim südafrikanischen Springbock dessen eigentümliches „Prunken" (das Entfalten der Rückenfalte) und seine physiologische Bedeutung, ferner die Wanderzüge, „das Trekken" dieser früher so zahlreichen Herdentiere; bei den „Duikerböcken" die Anpassung an die Urwalddickichte, bei den Giraffen die systematische Stellung dieser eigenartigen Wiederkäuerfamilie, wobei auch das neuentdeckte Okapi und seine Entdeckungsgeschichte ausführlich behandelt werden. Kurz, wo man das Buch auch aufschlägt, findet man Hervorhebung des Bedeutsamen, so daß sich je mehr und mehr eine eindrucksvolle und klare Übersicht über die Naturgeschichte der Tiere ergibt.

Die Abbildungen halten zum größeren Teile, was die des 1. und 2. Hefts versprachen, sind also Augenblicksbilder, in denen Stellung, Ausdruck, Bewegung lebenswahr wiedergegeben werden. Daneben aber finden sich leider auch mißlungene Bilder. Einige sind so wenig scharf, daß sie überhaupt keine Vorstellung geben (S. 61, 204, 230, 294, II 33); andere zeigen durch gewagte Verkürzungen unnatürlich wirkende Körperverhältnisse. So besonders der Puma (S. 107). Einzelnen Abbildungen wieder merkt man es nicht an, daß sie nach lebenden Tieren photographisch hergestellt sein sollen. So dem Kolsum (S. 147) und dem Klippspringer (II, 40). Bei der Bedeutung, die in dem Buche die Abbildungen beanspruchen, muß die Hoffnung ausgesprochen werden, daß diese Bilder in der zweiten Auflage durch bessere ersetzt werden.

Allenstein (Ostpr.). B. Landsberg.

---

Paul Wossidlo, Leitfaden der Botanik für höhere Lehranstalten. Mit 556 in den Text gedruckten Abbildungen, 16 Tafeln in Farbendruck und einer Vegetationskarte. Zehnte Auflage. Berlin 1903, Weidmannsche Buchhandlung. VIII u. 329 S. gr. 8. geb. 3,30 *M*.

Wenn ein Buch in einer zehnten Auflage erscheint, so kann angenommen werden, daß es sich bewährt hat, und der Verfasser darf daraus schließen, daß es unzweckmäßig sein würde, an dem Buche etwas Wesentliches zu ändern.

Das ist auch in der neuen Auflage nicht geschehen. Doch ist der Inhalt um einen biologischen Teil und eine Anzahl Abbildungen vermehrt worden.

Das Werk gliedert sich in sechs Abschnitte. Der erste und umfangreichste enthält 1) einfache morphologische Beschreibungen wichtiger Pflanzenarten und Gattungen aus 93 nach dem natürlichen System geordneten Familien, 2) eine Systematik der Blütenpflanzen, in welcher der Art-, Gattungs- und Familienbegriff, die Namengebung der Pflanzen erläutert werden und eine kurze Geschichte des natürlichen Pflanzensystems gegeben wird, 3) eine Er-

Digitized by Google

läuterung des Linnéschen Systems und 4) eine Übersicht über die Familien der Blütenpflanzen mit einer genaueren Angabe der Familiencharaktere von 28 der wichtigsten Familien.

Eine Umarbeitung — etwa derart, daß biologische Verhältnisse in die Beschreibungen hineingearbeitet wurden —, hat dieser Abschnitt nicht erfahren. Wenn eine solche vielleicht nahe gelegen hätte, so ist es dem Verfasser doch kaum zum Vorwurf zu machen, daß er davon Abstand genommen hat; denn es wäre zu diesem Zwecke fast ein neues Buch nötig gewesen.

Allerdings würden die Beschreibungen, die bei der bloßen Berücksichtigung morphologischer Gesichtspunkte und bei dem stets sich gleichbleibenden Schema mehr oder weniger öde und ermüdend wirken, durch biologische Behandlung bedeutend gewinnen und zu anziehenden Lesestücken werden können.

Einen Ersatz für das Fehlen der biologischen Beziehungen in den Beschreibungen gibt der Verfasser in dem zweiten Abschnitte, der von dem Aufbau und Leben (Morphologie und Biologie) der Blütenpflanzen handelt. Dieser Teil ist um ungefähr 30 Seiten vermehrt worden, und zwar namentlich „durch Umarbeitung des der Wurzel, dem Stengel und den Blättern im allgemeinen gewidmeten Abschnittes, insbesondere dadurch, daß deren biologische Verhältnisse stärker hervorgehoben und mit den morphologischen in so enge Beziehungen gebracht worden sind, als dies ohne Kenntnis der anatomischen und physiologischen, die erst auf der höchsten Stufe des botanischen Unterrichts gewonnen werden können, möglich ist".

Das ist eine entschiedene Verbesserung des Buches. So anregend auch die Mannigfaltigkeit der Formen und Farben an sich auf den jugendlichen Geist wirken mag, so unterliegt es doch keinem Zweifel, daß das Interesse erhöht wird, wenn zugleich die biologischen Erläuterungen hinzugefügt werden. Deshalb weist der Verfasser bei der morphologischen Behandlung der Wurzeln zugleich auf die Bedeutung der besonderen Form für die Befestigung im Boden, für die Aufnahme und Aufspeicherung der Nahrung hin; deshalb hebt er weiter die Wichtigkeit der Wurzelhaube für das Durchwachsen des Bodens, die der Wurzelhaare für die Aufnahme von Nährsalzen und Wasser und die der Luftwurzeln für Aufsaugung von Feuchtigkeit aus der Luft hervor. In ähnlicher Weise wird auch der Nutzen der Knollen, Zwiebeln und Wurzelstöcke für Pflanzen von kurzer Vegetationszeit erklärt und ihre Notwendigkeit für Steppenpflanzen durch die Dürre des Sommers und für die Frühlingspflanzen unserer Laubwälder durch die lebenspendende Belichtung des Bodens im unbelaubten Walde begründet.

Auch die oberirdischen Stengel und die Blätter sind so behandelt. Hier werden beispielsweise die Beziehungen auseinandergesetzt, die zwischen der Stellung der Laubblätter und ihrer Ge-

Digitized by Google

stalt, ihrem Stand und der Wurzelverzweigung, ihrer Größe, Form, Farbe und Bekleidung zur Wasserverdunstung obwalten, ferner die Stacheln, Borsten, Brennhaare als Schutzmittel gegen Angriffe von Tieren u. s. w. gekennzeichnet.

Solche Angaben, auf die in den Pflanzenbeschreibungen des ersten Abschnittes hingewiesen wird, bilden das Neue der zehnten Auflage, während die übrigen Kapitel nur geringe Änderungen erfahren haben.

Es folgt in demselben Abschnitt die Morphologie der Blüten und Früchte, sowie eine Abhandlung über die wichtigsten Lebensvorrichtungen (Biologie) der genannten Pflanzenteile.

Ein dritter Abschnitt liefert eine systematische Darstellung der Sporenpflanzen und eine kurze Übersicht über das gesamte Pflanzenreich; ein vierter handelt von der geographischen Verbreitung der Pflanzen und von vorweltlichen Gewächsen, ein fünfter von dem inneren Bau und ein sechster von der Ernährung und den damit zusammenhängenden Lebensvorgängen, von Mißbildungen und Krankheiten, Alter und Tod und zum Schluß von dem Kreislauf des Stoffes zwischen Pflanzen- und Tierwelt.

Was diese letzten Abschnitte betrifft, so sind sie gegenüber den beiden ersten verhältnismäßig kurz und bedürfen besonders an den höheren Lehranstalten, denen eine genügende Zeit für die Botanik zu Gebote steht, einer Ergänzung durch den Lehrer.

Bei der Betrachtung der Kryptogamen ist von der sonst befolgten induktiven Methode abgewichen worden, und doch würde die Einheitlichkeit und Brauchbarkeit des Leitfadens erhöht werden, wenn auch bei Farnen, Bärlappen, Schachtenhalmen, Laubmoosen und Pilzen je die Beschreibung einer wichtigen Pflanze vorangestellt würde, wie es bei den Lebermoosen, Algen, Flechten und den Blütenpflanzen geschehen ist.

Auf eine Anfügung von Pflanzen-Bestimmungstabellen hat der Verfasser verzichtet, obwohl in den neuen Lehrplänen Übungen im Bestimmen einheimischer Pflanzen als wünschenswert bezeichnet werden. Die Unterlassung erscheint schon aus dem Grunde gerechtfertigt, weil derartige Tabellen nur unvollständig sein können und deshalb gerade oft dann versagen, wenn man ihrer bedarf. Das Bestimmen mittels einer Flora dürfte vorzuziehen sein.

Dem reichhaltigen und wohlgeordneten Inhalt entspricht die gute Ausstattung des Buches: klarer Druck in deutschen Buchstaben, gutes Papier und Abbildungen von prächtiger Ausführung, was besonders von den Farbentafeln gilt. Sie bilden eine wertvolle Ergänzung der übrigen bildlichen Darstellungen und können zum Ersatz herangezogen werden, wenn beim Unterricht frische Pflanzen fehlen.

Das Werk darf als guter, brauchbarer Leitfaden warm empfohlen werden.

Charlottenburg. O. Krüger.

---

Digitized by Google

## EINGESANDTE BÜCHER.

(Besprechung einzelner Werke bleibt vorbehalten).

1) Verhandlungen der 47. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Halle a. S. vom 6. bis 10. Oktober 1903. Im Auftrage des Präsidiums zusammengestellt von M. Adler. Leipzig 1904, B. G. Teubner. VIII u. 191 S.

2) P. Bergemann, Ethik als Kulturphilosophie. Leipzig 1904, B. G. Teubner. VIII u. 640 S. gr. 8. 12 *M*, geb. 14 *M*.

3) Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des 2. Kunsterziehungstages in Weimar. Deutsche Sprache und Dichtung. Leipzig 1904, R. Voigtländer. 284 S. kl. 8. geb. 1,25 *M*.

4) J. Weyde, Neues deutsches Rechtschreibwörterbuch. Zweite Auflage. Leipzig 1904, G. Freytag. VI u. 249 S. geb. 1,50 *M*.

5) O. Behaghel, Die deutsche Sprache. Dritte Auflage. Leipzig 1904, G. Freytag. VIII u. 370 S. geb. 3,60 *M*.

6) K. Kinzel, Die bildende Kunst im deutschen Unterricht der Prima. Progr. Gymn. zum Gr. Kloster in Berlin 1904. 25 S. 4.

7) W. Knögel, Voß' Luise und die Entwickelung der deutschen Idylle bis auf Heinrich Seidel. Progr. Lessing-Gymn. Frankfurt a. M. 1904. 45 S.

8) P. J. B. Egger, Begriff der Gymnastik bei den alten Philosophen und Medizinern. Ihr Verhältnis zur Iatrik, Diätetik, Hygieine, Paidotribik und Athletik, nach den Quellen dargestellt. Inaug.-Diss. Freiburg in der Schweiz o. J., 103 S.

9) V. Czerny, Über die Entwickelung der Chirurgie während des 19. Jahrhunderts und ihre Beziehung zum Unterricht. Akademische Rede. Leipzig 1904, Th. Thomas. 35 S.

10) G. Wissowa, Gesammelte Abhandlungen zur römischen Religions- und Stadtgeschichte. Ergänzungsband zu des Verfassers „Religion und Kultus der Römer". München 1904, C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung (Oskar Beck). VII u. 329 S. gr. 8. 8 *M*, geb. 10 *M*.

11) M. Ziegler, Fasti tribunorum plebis 133—70. Progr. Ulm 1903. 32 S. 4.

12) Th. Gautier, Voyage en Italie. With notes by De V. Payen-Payne. Cambridge 1904, The University Press. XVI u. 238 S. geb. 3 *s*.

13) Die ausländischen Klassiker. Leipzig 1904, H. Bredt.

a) Shakespeare, Hamlet, herausgegeben von A. Genius. 141 S.

b) Shakespeare, König Richard III, herausgegeben von E. Wasserzieher. 86 S.

14) P. Krauß, Japan, Korea, Ost-China und die Mandschurei. Karte im Maßstabe von 1 : 5 000 000. Leipzig, Bibliographisches Institut. 0,80 *M*.

15) J. Norrenberg, Geschichte des naturwissenschaftlichen Unterrichts an den höheren Schulen Deutschlands. Leipzig 1904, B. G. Teubner. V u. 76 S. Lex. 8. (Schmeil und Schmidt, Sammlung naturwissenschaftlich-pädagogischer Abhandlungen I 4.)

Digitized by Google

# ERSTE ABTEILUNG.

## ABHANDLUNGEN.

### Phantasie und Anschauungsmittel im Unterricht.

Die großen Pädagogen, die im 17. und 18. Jahrhundert zuerst den Ruf nach Anschaulichkeit im Unterricht erhoben, müßten Genugtuung empfinden, wenn sie sehen könnten, in welchem Maße die Gegenwart dieser Forderung entgegenkommt. Immer weitere Kreise hat das Bestreben gezogen, Lektüre und Lehre durch bildliche Darstellung zu erläutern. Immer neue Unternehmungen treten ins Leben, um die fortschreitende Reproduktionstechnik unserer Zeit in die Dienste der Schule zu stellen. Sie beschränken sich längst nicht mehr auf Natur- und Erdkunde; Archäologie und Kunstgeschichte werden in immer größerem Umfange herangezogen, und das schöne Unternehmen, das den Anlaß zu den folgenden Bemerkungen gibt, bringt nun auch das historische Porträt in die Schule und beginnt, durch eine umfassende Galerie von Meisterwerken der bildenden Kunst den Schülern die Züge der großen Männer vor Augen zu stellen, von denen sie im Geschichtsunterricht bisher nur gehört haben[1]).

Glückliche Jugend, die da Bilder schauen kann, wo so viele frühere Generationen sich mit verschwommenen, oft sehr unbestimmten allgemeinen Vorstellungen behelfen mußten! zu der die Mannigfaltigkeit der Natur, die Buntheit vergangenen Lebens und seiner Kunst unmittelbar spricht, während jene auf vereinzelte und verklingende Stimmen lauschen, verschwimmende Umrisse erst mit Leben erfüllen mußten! Freilich auch jener Mangel hatte seine Vorzüge. Der schaffenden Phantasie war gerade hierdurch Freiheit gegeben. Die Schüler wie die Gelehrten konnten sich das, wovon ihr Gemüt ergriffen wurde, die großen Gestalten, die erhabenen Kunstwerke der Vergangenheit, fast ganz

[1]) Seemanns Wandbilder. 3. Folge: Porträtgalerie, ausgewählt von Julius Vogel. 2. Lieferung. Wandbilder No. 211—220. Preis der Lieferung 15 ℳ, für das einzelne Blatt 3 ℳ, für 10 beliebig gewählte Blätter 25 ℳ. (Verlag von E. A. Seemann in Leipzig, 1902.)



Digitized by Google

nach eigener Vorstellung zum Bilde prägen; ja, sie waren geradezu gezwungen, es zu tun, wenn sie sich nicht überhaupt mit leeren Namen und allgemeinen Begriffen begnügen wollten. Ein rein passives Hinnehmen war nicht möglich. Und gerade hieraus ging zu einem nicht geringen Teil die Befruchtung hervor, die der Geist des einzelnen wie das Leben ganzer Generationen von der Berührung mit vergangenen Epochen, besonders mit dem klassischen Altertum, empfing: da sie keine unmittelbare Anschauung von dem besaßen, was ihnen als groß und hehr in Wort und Namen entgegentrat, so blieb ihnen nichts übrig, als sich diese Anschauungen selbsttätig zu schaffen. Die Vorstellungen, die auf diese Weise entstanden, waren gewiß vielfach unzutreffend und von der Wirklichkeit oft ganz abweichend; aber sie waren lebendig, weil sie immer aufs neue hervorgebracht wurden, sie waren frisch und unmittelbar, weil sie aus der Phantasie entsprangen. Niemals hätte das klassische Altertum so anregend und vorbildlich auf das Denken und Dichten der nordischen Völker und der Deutschen insbesondere wirken können, wenn mit seiner Wertschätzung nicht zugleich jene Unzulänglichkeit der Anschauung zusammengewirkt hätte, die schöpferischen Geistern Freiheit zur Verschönerung und Verklärung, ja oft auch zur willkürlichen Weiterbildung ließ. Kannten doch selbst Winckelmann und Goethe verhältnismäßig wenige antike Kunstwerke; daher konnten sie sich das Bild hellenischer Kunst und hellenischen Lebens im wesentlichen nach ihren eigenen Idealen und künstlerischen Antrieben schaffen. Die beiden bewunderungswürdigsten Leistungen einer landschaftlich gestaltenden Phantasie, welche die deutsche Dichtung kennt, Goethes Wanderer und Schillers Wilhelm Tell, sind geschaffen, ohne daß die beiden Dichter auch nur eine bildliche Vorlage von dem gesehen hätten, was sie schilderten. Und was ist die Wirkung, welche die exakteste bildliche Rekonstruktion eines griechischen Theaters ausüben kann, verglichen mit der Schilderung in den Kranichen des Ibykus?

Wir wollen es nur eingestehen: die reichhaltigsten Sammlungen, die bestgeordneten Museen, die schönsten Reproduktionen antiker Kunstwerke vermögen der heutigen Generation und insbesondere der heutigen Jugend die Liebe zum klassischen Altertum nicht mehr zu erwecken, die früheren Geschlechtern aus einer lebendigeren Phantasie und aus der kraftvollen Anregung, sich das Gelesene nach eigenen Idealen zu gestalten, erwuchs. Ja man wird im ganzen sagen müssen, die veränderte Stellung zur Antike, die verminderte Wertung des klassischen Altertums, welche die Gebildeten unserer Zeit und nicht zuletzt die heutigen Philologen zeigen, beruht zu einem Teil darauf, daß uns die Verhältnisse und Lebensformen der alten Völker im einzelnen allzu anschaulich geworden sind, daß wir sie gleichsam zu sehr aus der Nähe und daher in ihrer natürlichen menschlichen Ein-

Digitized by Google

geschränktheit und Unzulänglichkeit sehen, während frühere Generationen, denen das Altertum nur in großen allgemeinen Zügen vor Augen stand, sich dafür begeisterten, weil sie ihre eigenen künstlerischen und sittlichen Ideale in dasselbe hineinlegen konnten.

Und so wäre am Ende jenes Bestreben, die Vergangenheit anschaulich zu machen, gar nicht erzieherisch oder schösse doch über das wünschenswerte Ziel hinaus? Sollen wir auf jene Anschauungsmittel im Geschichtsunterricht und in der Lektüre verzichten, um die Phantasie unserer Jugend zu kräftigerer Tätigkeit zu zwingen? Sollen wir versuchen, ihre Liebe zur Vergangenheit zu beleben, dadurch daß wir ihr die Anschauung dieser Vergangenheit versagen?

Aber das hieße Ursache und Wirkung verwechseln. In der Tat liegt das Verhältnis doch wohl so: nicht weil sich die Anschauungsmittel vermehrt haben, ist die Phantasie der jungen Generation erlahmt; vielmehr weil im Laufe unserer nationalen Entwicklung an Stelle des Triebes zu innerlichem Bilden und Sinnen, an Stelle des Phantasielebens mit seinen Vorzügen und Schwächen der Trieb getreten ist, die Außenwelt klar und scharf zu sehen und zu ergreifen, deshalb ist das Verhältnis zu der schönen, längst versunkenen Vergangenheit ein kühleres geworden, deshalb aber ist auch das Bedürfnis nach Anschaulichkeit gewachsen und verlangt auf allen Gebieten des Wissens seine Befriedigung. Es ist kein Zweifel, daß der Unterricht diesem Bedürfnis entgegenkommen muß, wenn er überhaupt irgend eine erzieherische Wirkung haben will. Durch die fortschreitende Naturerkenntnis und ihren Einfluß auf die Bildung, durch das Vordringen der Technik auf allen Lebensgebieten und durch das natürliche Interesse, das sie bei der Jugend erweckt, sind unsere Schüler von früh auf daran gewöhnt, Einzelheiten scharf ins Auge zu fassen und Anschaulichkeit zu suchen. Ihr Bedürfnis nach Wirklichkeit ist stärker als der Trieb zu einem ungestörten träumerisch bildenden Innenleben. Sie suchen auch bei der Vergangenheit Anschauung und Erkenntnis der Wirklichkeit.

Mit diesem Erwachen des Wirklichkeitssinnes im deutschen Geist hängt es nun aber auch zusammen, daß die bildenden Künste in aufsteigender Entwicklung begriffen, daß insbesondere Malerei und Baukunst zu einer größeren und allgemeineren Bedeutung für das nationale Leben gelangt sind, als sie seit fast 400 Jahren besessen haben. Die bildenden Künste sind am engsten mit der äußeren Wirklichkeit verbunden, am entschiedensten auf Realität angewiesen, und so ist es zu verstehen, daß ihre wachsende Wertung die Einseitigkeit verdrängt hat, mit welcher die Dichtung im 18. Jahrhundert und bis zur Mitte des 19. die künstlerischen Interessen des deutschen Publikums in Anspruch nahm. Auch die Schule hat längst begonnen, diesem Wandel Rechnung zu



Digitized by Google

tragen. „Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend" ist in diesem Sinne ein in Schrift und Rede viel behandelter Gegenstand geworden.

Diesem Bestreben kommt nun die Reproduktion geschichtlich bedeutsamer Kunstwerke im besten Sinne entgegen. Und gerade die Bildniskunst der älteren Zeit, besonders der deutschen und italienischen Renaissance, ist in doppelter Hinsicht wertvoll, einmal als Vergegenwärtigung jener großen glanzvollen Kunstepoche und zweitens als Veranschaulichung geschichtlicher Persönlichkeiten. Ja man kann sagen, daß gerade das Porträt den Vorzug hat, den Wirklichkeitssinn zu befriedigen, ohne doch die Phantasie in dem Maße einzuengen wie das z. B. antiquarische Darstellungen notwendigerweise tun.

So ist es denn in jedem Sinne ein Verdienst, das sich die Seemannsche Buchhandlung mit der vorliegenden Sammlung erworben hat. Über die Auswahl selbst braucht man um so weniger zu rechten, als auf die vorliegenden zwei Serien mit je zehn Bildern noch drei andere folgen sollen. Für diese späteren dürfte es sich empfehlen, verhältnismäßig weniger Künstlerporträts und mehr Bildnisse von Staatsmännern und Feldherren zu bringen. Warum unter den vorliegenden Albrecht Dürer gerade durch das Madrider Selbstporträt vertreten ist, das als Kostümbild interessant ist, aber die Persönlichkeit des Meisters eben nicht im günstigsten Lichte zeigt, habe ich nicht recht eingesehen. Am ansprechendsten und für die Schüler wertvollsten scheinen mir van Dycks Gustav Adolf und Wallenstein; aber auch fast jedes einzelne der übrigen Blätter ist angemessen ausgewählt und für den Unterricht brauchbar. So sei denn das Unternehmen allen höheren Schulen bestens empfohlen.

Berlin. Rudolf Lehmann.

---

## Ästhetische Erklärung von Sophokles' „Antigone".

Wenn die Erklärung griechischer Dramen in der Schule grundlegend für die ästhetische Auffassung dramatischer Literaturwerke überhaupt werden soll, so bedarf es einer eindringenden Betrachtung der Kunstform derselben. Und hierzu eignen sich gerade die griechischen Dramen vorzugsweise, nicht nur deshalb, weil sie vorbildlich für die dramatische Dichtung aller Zeiten geworden sind und die Schüler demnach durch die Beschäftigung mit denselben auf die Grundquelle dieser Art des dichterischen Schaffens zurückgeführt werden, sondern auch deshalb, weil die Schwierigkeit der sprachlichen Form ohnehin bei der Erklärung zum Verweilen nötigt, so daß bei genauerem Eingehen auf die künstlerische Form nicht, wie dies immerhin bei der Erklärung nationaler Dichtungen der Fall sein würde, zu befürchten ist,

Digitized by Google

daß den Schülern Überdruß an dem Gegenstand eingeflößt wird.

Von den griechischen Dramen pflegt vor allem die „Antigone" des Sophokles der Behandlung in dem angegebenen Sinne gewürdigt zu werden. Es verlohnt sich deshalb wohl, näher auf dieses Drama einzugehen, zumal da die Erklärung in ästhetischer Beziehung manche Schwierigkeiten bereitet, Schwierigkeiten, die sich besonders in bezug auf die Analyse des Aufbaues der Handlung ergeben.

Die Dichtung beginnt mit einer genauen Exposition, die zunächst, V. 1—99, das der Antigone zugeteilte Haupt-, dann, V. 162—222, das von Kreon vertretene Gegenspiel betrifft. Wir werden hier in die Voraussetzungen des Stückes hinsichtlich der Handlung, der Charaktere der auftretenden Personen und der Lage in der Stadt eingeführt. Der Dichter knüpft bei der Behandlung seines Stoffes an die Ödipussage an. Der auf dem Hause lastende Fluch läßt neues Unheil ahnen, von dem das Geschwisterpaar, vor allem Antigone, bedroht wird. So bildet die Darstellung ihres Schicksals den eigentlichen Inhalt der Tragödie.

Von V. 223 an bietet jedoch die Erklärung des dramatischen Aufbaues Schwierigkeiten. Wir erfahren in diesen Versen durch den Bericht des Wächters, daß jemand unbemerkt den Leichnam des Polynices trotz Kreons Gebot, wonach derselbe den Vögeln und Hunden zum Fraße preisgegeben sein soll, mit Erde bedeckt habe. Auf dieses Gebot wird schon in den Worten des Prologs hingedeutet; es gehört also zu den Voraussetzungen des Stückes und fällt außerhalb des Rahmens der Handlung. Es kann demzufolge — dieser Umstand ist für die Grundauffassung der Anlage des Dramas von Wichtigkeit — nicht etwa als erregendes Moment für die eigentliche Handlung des Stückes gelten. Nach der von Antigone in den Anfangsversen ausgesprochenen Absicht ahnen wir jedoch, daß sie die Übertreterin des Gebotes ist. Durch die Verse 223 ff. nun wird die Spannung auf die folgende Szene, welche die Heldin vorführt, erhöht. Eine eigentliche Steigerung der Handlung findet indessen, nachdem der Wächter schon V. 384 die Jungfrau als die Täterin bezeichnet hat, nicht mehr statt, wenngleich Antigone sich bei ihrem persönlichen Hervortreten auf der Bühne (441 f.) mutig zu ihrer Tat bekennt und sodann in den nächsten Szenen Beistand von seiten ihrer Schwester und ihres Verlobten erhält. Man könnte allenfalls sagen, daß die allgemeine Sachlage, die durch Übertretung von Kreons Befehl gegeben ist, sich hierdurch verschärfe. Nun sind wir aber gewohnt, im Drama zwei Teile zu unterscheiden, von denen der eine als der Träger der Handlung erscheint, während dem andern eine leidende Rolle zufällt, so daß durch beider Widerspiel die Handlung in Bewegung gesetzt wird. Um feststellen zu können, wie sich diese beiden Rollen in unserem

Digitized by Google

Stücke verteilen, müssen wir vorerst die Sachlage auf der Stufe des Höhenpunktes ins Auge fassen. Dieser letztere wird durch die Stelle V. 937 ff. bezeichnet, wo Antigone auf Geheiß Kreons abgeführt wird, um lebendig begraben zu werden. Hierzu gehört aber auch der Teil von V. 806 an, wo der thebanische Herrscher seinen grausamen Befehl bereits erteilt hat und wo die Jungfrau wieder vorgeführt wird, um denselben entgegenzunehmen. Sehen wir von den ihren Wechselgesang mit dem Chor umfassenden Teilen, V. 806—881, die nicht zum eigentlichen Drama gehören, ab, so bleibt doch noch die Szene von V. 882—943 übrig. Auch hier findet indessen kein Fortschritt in der Handlung statt. Die Heldin verharrt auf der Bühne und beginnt, nachdem Kreon aufgetreten ist, um sein Gebot zu erneuern, einen langen Monolog, in dem sie ihr jammervolles Schicksal beklagt und sodann Abschied vom Leben nimmt. Der Höhenpunkt ist so zu einer besonderen Szene, in der die Handlung in der Schwebe bleibt, erweitert, offenbar zu dem Zwecke, um Antigone als Vertreterin des Hauptspiels mehr in den Vordergrund treten zu lassen. Dabei erscheint sie jedoch, da ihr der Tod bereits angekündigt worden ist, als der unterliegende Teil, während Kreon sich in der Rolle des obsiegenden behauptet. Damit ist die Rolle, welche den beiden Hauptpersonen des Stückes zufällt, gekennzeichnet. Es gehört zu denjenigen Dramen, welche im Gegenspiel aufsteigen. Ein anderes dieser Art ist Schillers „Wallensteins Tod“, ein Drama, in dem ebenfalls das Gegenspiel sich mehr und mehr verstärkt, bis sich, wie dies die den Höhenpunkt enthaltende Szene III 15 darstellt, der Held in eine derartig kritische Lage versetzt sieht, daß, als die letzte ihm noch gebliebene Hilfe versagt, die Handlung unaufhaltsam zur Katastrophe hindrängen muß. Nach dieser Darlegung wird sich auch über den Bau des griechischen Stückes in den Teilen, die dem Höhenpunkte voraufgehen, deutlicheres Licht verbreiten. Die steigende Handlung und damit die eigentliche Handlung überhaupt setzt mit V. 384 ein, wo der thebanische Herrscher sich gegen Antigone wendet, nachdem sie auf frischer Tat ergriffen worden ist. Die Tat selbst bildet das erregende Moment für sein Vorgehen gegen die Jungfrau. Der voraufgehende Botenbericht V. 223 ff., der uns die Heldin als Übertreterin von Kreons Gebot schon ahnen läßt, kann lediglich als Eingangsszene gelten, die zu dem Hauptteil des Dramas überleitet; die Szene enthält immerhin insofern, als der Herrscher durch den Bericht zu dem Befehl veranlaßt wird, den Frevler zur Bestrafung herbeizuschaffen, das erregende Moment. Dem Umstande, daß die Heldin ihre Tat wiederholt, wobei sie dann ergriffen wird, dürfte keine besondere Bedeutung beizumessen sein. Von V. 384 an vollzieht sich der Aufbau der Handlung in regelmäßiger Weise. Die Steigerung ist dreiteilig. Die erste Stufe derselben, V. 384—525, umfaßt die

Digitized by Google

Szene, in der Kreon die Jungfrau, die ihm von dem Wächter als Frevlerin gegen sein Gebot vorgeführt wird, zur Rechenschaft zieht und ihr, als sie sich unerschrocken zu ihrer Tat bekennt, die Todesstrafe ankündigt. In der die zweite Stufe enthaltenden Szene, V. 531—581, steigert sich Kreons Zorn, als Ismene auftritt und erklärt, die Tat mit ihrer Schwester gemeinsam verübt zu haben; er läßt beide ins Gewahrsam abführen. Ismene scheidet fortan aus dem Stücke aus, da Antigone ihre Tat allein zu vertreten begehrt. Die dritte Stufe der Steigerung, V. 631 bis 780, zeigt, wie der thebanische Herrscher auch angesichts der Bitten und Vorstellungen seines Sohnes Hämon unbeweglich bleibt und, als dieser ihm zum Trotz offen für seine Braut Partei nimmt, in solche Wut gerät, daß er anfangs die Jungfrau vor den Augen ihres Bräutigams töten lassen will, dann aber, als letzterer sich im Zorn entfernt, dieselbe lebendig zu begraben befiehlt.

Hieran schließt sich, V. 882—943, die Höhenszene, in welcher die Heldin, deren Tod als schon besiegelt erscheint, ihr Schicksal bejammernd Abschied vom Leben nimmt, während Kreon in den Versen vor und nach dem Monolog der Jungfrau sein grausames Gebot aufrecht erhält und sich damit auf der Höhe der Situation behauptet. Ihren Gipfelpunkt erreicht die Handlung, indem die Jungfrau zur Vollstreckung des Gebots fortgeschleppt wird.

Das eigentliche Thema der Tragödie, welche den Ausgang der Antigone darstellen sollte, war hiermit zu Ende geführt. Der Stoff der überlieferten Sage, der im wesentlichen unverändert bleiben mußte, brachte es mit sich, daß der Dichter den tragischen Verlauf der Handlung aus dem auf dem Hause des Ödipus lastenden Fluche motivierte. Ihm blieb nur übrig, diesen Verlauf für das menschliche Denken und Fühlen begreiflicher zu machen, und er gestaltete deshalb die Charaktere der beiden Hauptpersonen so schroff und unbeugsam aus, daß die aus ihrem Widerspiel entspringende Katastrophe unausbleiblich scheinen mußte. Aber der alte überlieferte Stoff verlangte zugleich eine Fortführung der Handlung. Der humaneren Gesinnung des Dichters und seiner Zeitgenossen konnte der tragische Untergang, den die pietätsvolle Heldin lediglich einem blind und ungerecht waltenden Schicksal zufolge erlitt, nicht als befriedigend gelten. Die poetische Gerechtigkeit forderte es, daß die durch diese Wendung gestörte sittliche Weltordnung, nach welcher menschliche Taten und Schicksale in einem entsprechenden Verhältnis zueinander stehen müssen, wieder hergestellt werde. Dies konnte nur dadurch geschehen, daß Kreon, der dem äußeren Gange des Stückes nach als Urheber des tragischen Geschickes der Jungfrau erschien, die gerechte Strafe für seine Mißachtung des göttlichen Gebotes erlitt, das die Toten zu ehren vorschrieb. Die überlieferte Sage, welche das Kreon betreffende Mißgeschick mit dem Untergange der letzten Glieder

Digitized by Google

des Labdakidenhauses verknüpfte, mochte dem Dichter ohnehin die Fortsetzung des Stückes nahelegen. Seine Aufgabe war es nun, die neuen Teile mit den älteren so zu verbinden, daß sie zusammen ein einheitliches Ganze ausmachten. Völlig gelingen konnte ihm dies nicht; das Drama, das in seiner erweiterten Gestalt das Schicksal zweier verschiedener Personen behandelte, konnte kein streng einheitliches Gepräge erhalten; es mußte ein Doppeldrama bleiben. Nicht anders verhält es sich mit Sophokles' „Ajax", in dem gleichfalls die Handlung über den Tod des eigentlichen Helden hinaus fortgesetzt wurde, was nur auf Kosten der Einheitlichkeit des Ganzen geschehen konnte. Neuere durch ein Doppelheldentum gekennzeichnete Dramen sind Shakespeares „Julius Cäsar", in dem nach dem Tode des Titelhelden Brutus in den Vordergrund tritt, und Schillers „Don Carlos", in dessen späteren Teilen der Marquis Posa vorwiegend das Interesse für sich in Anspruch nimmt.

Die Fortführung unseres Stückes, die nach dem Gesagten das an Kreon sich vollziehende Strafgericht zur Darstellung bringen sollte, bildet den fallenden Teil der Handlung, der mit V. 988 beginnt. Eingeleitet wird dieser Teil durch das Auftreten des Tiresias, V. 988—1090, der dem Kreon das über ihn hereinbrechende Verderben vorausverkündigt. Dramatisch betrachtet, dient seine Weissagung dazu, dem weiteren Verlauf der Ereignisse eine höhere Motivierung zu geben, indem derselbe direkt von dem Walten der göttlichen Gerechtigkeit abhängig gemacht wird[1]).

An das Auftreten des thebanischen Sehers reiht sich V. 1091—1114 die Umkehr, Peripetie, die sich an Kreon vollzieht. Doch vermag er den verhängnisvollen Ablauf der Ereignisse nicht mehr zu hemmen. Wir könnten diese Wendung in unserem Stücke als „Moment der letzten Spannung" bezeichnen. Eine andere dramatische Bedeutung hat die Peripetie, die sich im „Philoktet" an Neoptolemus vollzieht, indem sie hier zu einem glücklichen Ausgang des Stückes führt. Eine dreimalige Peripetie findet bekanntlich in Goethes „Iphigenie" statt[2]).

---

[1]) Über die dramatische Bedeutung des Übernatürlichen vgl. meine wiss. Beilage zum Osterprogramm von Kottbus 1894 „Goethes Götz und Shakespeares historische Dramen".

[2]) Es dürfte von Interesse sein, wenn wir die bedeutsamste dieser Peripetien, diejenige, welche der Dichter in Gestalt der Heilung Orests vom Wahnsinn zum Mittelpunkte (Steigerung und Höhepunkt) des Dramas gemacht hat, genauer zu analysieren suchen. Es ist der durch den besänftigenden und versöhnenden Einfluß der Liebe vermittelte innere Umschwung, der von der finsteren Verschlossenheit einer der göttlichen Schicksalsleitung widerstrebenden Sinnesart zur Klarheit und Zuversichtlichkeit eines mit dieser Leitung versöhnten Gemütes hinüberführt, ein Umschwung, den Goethe selber unter der Einwirkung seines Verkehrs mit Frau von Stein an sich erfahren hatte, der hier zum Gegenstande künstlerischer Symbolik gemacht wird. Demzufolge zeigt III 1 als Steigerung, wie Vertrauen und Liebe zuerst Macht über das verdüsterte Gemüt des Helden gewinnt, III 2 als Ver-

Digitized by Google

Der eigentliche Teil der fallenden Handlung umfaßt zwei Stufen, deren jede sich in der Form eines Botenberichts abspielt. Zunächst meldet der Bote in einer Eingangsszene V. 1155—1179 dem Chor, dann V. 1183—1243 ausführlich der Königin Eurydice, daß Antigone sich erhängt und Hämon sich am Leichnam der Braut mit seinem Schwert getötet habe. Hiernach berichtet der Bote V. 1277—1283, weiter 1301—1305, 1312—1313 und 1315—16 dem Kreon, der mit dem Leichnam des Sohnes in den Armen auf der Bühne erscheint, den Tod seiner Gemahlin. Der letztere Teil enthält die Worte des Boten untermischt mit den Wehklagen Kreons.

Die Katastrophe V. 1339—1346 besteht darin, daß dieser, nunmehr innerlich gebrochen und an seinem Schicksal verzweifelnd, sich abführen läßt. Die Macht des auf den Herrscher eindringenden Verhängnisses äußert sich nicht bloß in dem äußeren Unheil, das dieser durch seine Freveltat über sein Haus gebracht hat, sondern auch in der inneren Zerrissenheit und Verzweiflung, die ihn ergreift, als er sich als Urheber alles Unheils erkennt. Die Katastrophe, die ihn in diesem seinem Zustande darstellt, weist hier einen subjektiven Charakter auf; ganz anders in den Stücken, die, wie Sophokles' „Ajax", Goethes „Götz", Schillers „Wallenstein" u. a. m. das objektive Unterliegen des Helden zum Ergebnis haben. Der überlieferte Sagenstoff bedingte es, daß der Dichter seinem Drama diesen Abschluß geben mußte und es nicht etwa mit der Selbstentleibung Kreons, wodurch eine eigentliche Katastrophe erzielt worden wäre, endigen lassen konnte. Dessen letzte Worte V. 1330—33 und 1345—46 möchten allerdings dahin gedeutet werden, daß er beabsichtige, Hand an sich zu legen, um so seine Freveltat zu sühnen. Dieser Auslegung widersprechen indessen die Schlußverse des Chors, in denen unverkennbar die Absicht des Dichter zum Ausdruck kommt, Verse, die mit den Worten *γήρᾳ τὸ φρονεῖν ἐδίδαξαν* offenbar auf eine dauernde in der Sinnesart Kreons sich vollziehende, von frevelhafter Selbstüberhebung zu maßhaltender Besonnenheit hinüberführende Wandlung hinweisen und dem so durch das göttliche Strafgericht Geläuterten noch ein höheres Alter in Aussicht stellen.

Der Schluß der „Antigone", der den Kreon obwohl äußerlich triumphierend, so doch innerlich gebeugt, vereinsamt und von Selbstanklagen gepeinigt darstellt, erinnert an den Ausgang von

stufe des Höhenpunkts, wie infolgedessen ihm, zunächst in visionshaftem Zustande, das Schicksal seines Hauses in versöhntem Licht erscheint, und III 3 als Höhenpunkt, wie er mit klarem Bewußtsein die wohlwollende Führung der Götter in seinem eigenen Leben erkennt und dadurch mit neuem Lebensmut erfüllt wird. Die ganze Wandlung erscheint dem äußeren Verlaufe der Handlung nach als Sieg der das Hauptspiel vertretenden Iphigenie, sofern hiermit das der Heimkehr der Gefährten entgegenstehende aus Orests Todessehnsucht entspringende Hindernis beseitigt ist.

Digitized by Google

Schillers „Maria Stuart", wo die dem äußeren Erfolge nach als der siegreiche Teil erscheinende Elisabeth ebenfalls gedemütigt, von allen verlassen und von Gewissensbissen heimgesucht dasteht.

Was den Grundgedanken des Stückes betrifft, so kann darüber kein Zweifel bestehen, daß der Dichter die Heldin als Märtyrerin der guten Sache, der Pietät gegen den toten Bruder hinstellen wollte, die als eine Forderung der „ungeschriebenen Gesetze der Götter" (nach V. 454—55), der εὐσεβία (nach V. 942—43) erscheint; demzufolge preist der Chor sie 809 f. wegen ihrer Tat. Indem die Jungfrau freiwillig ihrem Leben ein Ende macht, tritt es noch deutlicher hervor, daß sie zwar äußerlich unterliegt, innerlich jedoch, in dem Bewußtsein, die gerechte Sache zu vertreten, ungebeugt noch im Tode ihrem Gegner Trotz bietet. Auch Kreon erkennt, als ihm Tiresias die Strafe für seinen Frevel angekündigt hat, an, daß man die „feststehenden", also ewig gültigen Gesetze (nach V. 1113—14), welche keine anderen sind als die, welche Antigone als ungeschriebene bezeichnet hatte, befolgen müsse. Die Handlung des Dramas erweitert sich so zu einem Prinzipienstreit zwischen menschlicher Satzung und göttlichem Gebote. Was die Jungfrau zugrunde richtet, ist freilich in erster Linie der auf ihrem Hause lastende Fluch. So nach V. 584, 594 ff. 856 ff. Kreons Geheiß, dessen Übertretung den unmittelbaren Anlaß zu ihrem Untergange bildet, wird von ihr selber V. 2 ff. als Ausfluß jenes Fluches erklärt. Danach hätte der thebanische Herrscher als Werkzeug in der Hand der Götter erscheinen müssen, welche den Fluch ins Werk setzen; denn Zeus ist es, der nach den Worten der Jungfrau das von Ödipus herrührende Unheil an den letzten Gliedern des Hauses vollendet. Wenn gleichwohl Kreons Verhalten gegen Antigone als Frevel gegen die Götter hingestellt wird (so nach den Worten des Chors, der die Absicht des Dichters darlegt V. 1260 und 1270, ferner nach V. 1848—49, vor allem nach den Worten des Tiresias V. 1064 ff. und nach seinem eigenen Bekenntnis V. 1268—69 und 1317 ff.), so liegt hierin ein gewisser Mangel an Folgerichtigkeit, den der Dichter nicht zu überwinden vermocht hat. Er war eben von der Art seines Stoffes abhängig und konnte diesen nur nach den ihm innewohnenden Gesetzen formen. Der im Stück gegebenen Darstellung zufolge hat Kreon in rücksichtsloser Verfolgung des Staatsinteresses, das seiner Meinung nach den Tod der sein Gebot mißachtenden Jungfrau forderte, das höhere göttliche Gesetz, das den toten Bruder zu ehren vorschrieb, außer acht gelassen und erleidet hierfür gerechte Strafe[1]). Als er seinen Fehltritt einsieht, ist es zu spät; das

[1]) Ein eigentümlicher in der ethischen Anschauungsweise der Alten begründeter, uns aber befremdender Umstand ist es, daß das Kreon leitende Motiv für den Dichter gar nicht in Betracht kommt, sondern nur der äußere Erfolg seines Handelns. Auch Ödipus wird wegen seiner unseligen Tat

Digitized by Google

Strafgericht bricht unabwendbar über ihn herein. So nach den Worten des Chors V. 1270 ff.

Der Kreon betreffende, die fallende Handlung umfassende Teil des Dramas wird demnach von dem Gedanken der göttlichen Gerechtigkeit beherrscht. Und dieser Gedanke gelangt nicht nur in dem äußeren Verlaufe desselben, sondern auch in Kreons eigenem Bewußtsein zum Siege. Er selber erblickt in dem göttlichen Strafgericht nicht bloß die äußere Macht, die ihn zerschmettert, sondern zugleich die gerechte Vergeltung für seinen Frevel und verwünscht den Unverstand, der ihn dazu angetrieben hat (nach V. 1265 ff. 1271 ff. 1317 ff.). Indem das Drama diese Wendung nimmt, weist es einen höheren Gehalt auf als rein auf dem Geschlechtsfluch aufgebaute Tragödien, wie „König Ödipus", in welcher die Katastrophe als die Folge eines blind und ungerecht waltenden Schicksals erscheint. In dieser Beziehung hat die „Antigone" einige Ähnlichkeit mit Schillers in ihrer Grundanlage im übrigen ebenfalls auf dem Geschlechtsfluch beruhender Tragödie „Braut von Messina", in der Don Cesar zum Schluß durch freiwilligen Tod die auf ihm lastende Schuld sühnt. Um den Verlauf der Handlung in diesem Drama zu verstehen, muß allerdings berücksichtigt werden, daß er nicht einzig und allein aus dem Geschlechtsfluch motiviert wird. Es sind vielmehr zwei einander widersprechende Weissagungen, von denen der Dichter den Gang des Stückes abhängig macht. Die eine enthält eine Hinweisung auf den auf dem Hause ruhenden Fluch, demzufolge Beatrice die Ursache des Todes beider Brüder werden wird. Dieser Weissagung steht aber eine andere gegenüber, wonach die Jungfrau die beiden miteinander zu versöhnen bestimmt ist. Der Dichter führt nun — das wird wohl zuweilen verkannt — zum Schluß eine Lösung herbei, welche beide Schicksalssprüche miteinander verbindet. Beatrice bildet hiernach zwar die Veranlassung zum Untergange Don Manuels sowohl wie Don Cesars, insofern der um ihretwillen erlittene Tod des ersteren den des letzteren nach sich zieht. Sie stiftet aber andererseits Versöhnung unter ihnen, indem sie dem lebenden Don Cesar die gleiche Neigung zu erkennen gibt wie zuvor dem toten Don Manuel, so daß jener befriedigt aus dem Leben scheidet und sein Tod nicht

hart bestraft, obwohl ihm jeder frevelhafte Wille und sogar das Bewußtsein der Verschuldung gefehlt hatte. Und doch wollte der Dichter dem das Schicksal Kreons darstellenden Teil unseres Dramas offenbar nicht etwa eine rein fatalistische Motivierung geben, dergestalt, daß der thebanische Herrscher als durch eine feindselige höhere Macht in Schuld und Strafe verstrickt erscheinen sollte. Wenn der Dichter ihm ein warmes Interesse für das Wohl der Stadt zuteilt, so geschieht dies lediglich deshalb, um ihn mit einem wohltuenden Zuge auszustatten, der als Komplementärfarbe zu seinem im übrigen schroffen und abstoßenden Wesen dienen sollte, wie denn die Charakterzeichnung mit Komplementärfarben ein Grundgesetz der tragischen Dichtung des Sophokles bildet.

Digitized by Google

mehr als unvermeidliche Wirkung des auf dem Hause lastenden Fluches, sondern, wie dies seine letzten Worte deutlich hervortreten lassen, als freiwillig dargebrachter Sühneakt für den ermordeten Bruder erscheint, wodurch zugleich der Fluch gelöst wird.

Allerdings bleibt zwischen dem griechischen und dem deutschen Stücke ein grundsätzlicher Unterschied bestehen, insofern für Kreon das ihn treffende Mißgeschick lediglich ein äußerer Akt der göttlichen Gerechtigkeit ist, dem er sich widerstrebend beugt, und er sein Verhalten gegen Antigone nur deshalb beklagt, weil er dadurch den Zorn der Götter über sich heraufbeschworen hat. An Don Cesar dagegen vollzieht sich angesichts der verhängnisvollen Folgen seiner Tat ein sittlicher Umschwung, der ihn antreibt, seine Schuld durch freiwilligen Tod zu sühnen, ein Umschwung, welcher der geläuterten sittlichen Anschauungsweise der neueren Zeit entspricht.

Der ästhetische Eindruck der tragischen Dichtung — um auf diesen Punkt noch kurz einzugehen — beruht auf einer aus Rührung und Erschütterung zusammengesetzten Gemütsstimmung, welche die gesamten Seelenkräfte in dem Zustande zugleich beglückender und schmerzvoller Spannung erhält, demgegenüber der das Schicksal des Helden besiegelnde Schluß trotz des Nachklingens dieser Affekte eine lösende und befreiende und dadurch die gestörte Seelenharmonie wiederherstellende Wirkung ausübt. Das ist die Katharsis im Aristotelischen Sinne[1]). Dieses gemischte Gefühl, das wir als das tragische bezeichnen, wird in der „Antigone" zweimal hervorgerufen, zuerst durch den Tod der Heldin, dann durch das Mißgeschick, welches am Ende des Stücks Kreon ereilet. Angesichts dieses letzteren überwiegt freilich der Eindruck der Erschütterung, der sich aus dem Umstand herleitet, daß der Herrscher von einem furchtbaren, aber verdienten Strafgericht ereilt wird[2]). Jedoch fehlt auch das Gefühl

[1]) Der Akt der oben gekennzeichneten *κάθαρσις* ist es, woraus nach Aristoteles der ästhetische Eindruck der Tragödie sich herleitet. Daß er diesem Akt eine derartige Wirkung beilegt, geht aus der Stelle seiner „Politik" VIII 7 hervor, wo es heißt: ... *πᾶσι γίγνεσθαί τινα κάθαρσιν καὶ κουφίζεσθαι μεθ' ἡδονῆς*, einer Stelle, in der jener Ausdruck in demselben Sinne, wie in seiner Definition der Tragödie, in bezug auf die den Zorn und andere Affekte beschwichtigende Wirkung der Musik gebraucht und das mit dem bezeichneten Akte verbundene wohltuende Gefühl der Erleichterung ausdrücklich hervorgehoben wird. Gleichwohl ist das Ergebnis der *κάθαρσις* nicht etwa ein negatives, sondern ein positives, das in der Besänftigung des durch die tragische Handlung aufgeregten Gemüts besteht. Übrigens kann die von Aristoteles gegebene Erklärung nicht eigentlich als ästhetische, sondern nur als psychologische Art gelten.

[2]) Der vorwiegende Eindruck der Erschütterung über das Geschick Kreons spricht sich deutlich in den letzten Worten des Chors unseres Dramas V. 1349 ff. aus, wogegen z. B. die besonders auch auf Erregung von Rührung berechnete Wirkung der Handlung im „König Ödipus" in den Schlußversen des Chors V. 1524 ff. unverkennbar hervortritt.

Digitized by Google

der Rührung nicht ganz, das daraus entspringt, daß jener, wenn er sich auch im Grunde von seiner eigenen despotischen Natur leiten ließ, doch zugleich geglaubt hatte, das Interesse der Stadt, so, wie er es verstand, vertreten zu müssen. — Der im ganzen immerhin niederdrückenden Wirkung, die wir angesichts des Untergangs eines tragischen Helden erleben, mischt sich ein erhebendes Moment bei, das in der Aristotelischen Erklärung noch nicht berücksichtigt ist. Hinsichtlich des Schicksals der Antigone beruht dieses darauf, daß sie trotz äußeren Unterliegens in ihrem Willen ungebeugt bleibt und so moralisch triumphiert. Gleichwohl muß sie der Anlage des Stückes zufolge als der unterliegende Teil erscheinen. Wenn sie auch in heroischer Größe freiwillig in den Tod geht, so ist es doch in letzter Hinsicht die auf Selbstvernichtung der übriggebliebenen Glieder des Hauses abzielende Wirkung des Geschlechtsfluches, woraus ihr tragisches Ende hergeleitet wird. Wenn man daher ihren Tod, weil sie ihn freiwillig erleidet, geradezu als Triumph über ihren Feind Kreon, als einen Akt, durch den sie sich erfolgreich gegen diesen aufarbeite, erklärt hat, dergestalt, daß hiermit die ihr zugeteilte Handlung ihren Höhenpunkt erreichen müßte, so dürfte dies der Absicht des Dichters nicht entsprechen. Der unbeugsame Trotz, der die Heldin sich zum Tod als der Erlösung von dem auf ihr lastenden Unheil geradezu drängen läßt, ist ein Zug, mit dem Sophokles sie ausstattet, um den verhängnisvollen Zusammenstoß mit ihrem Gegner zu motivieren, der ihren Untergang zur Folge hat. — In bezug auf Kreons Geschick besteht das Erhebende darin, daß durch das ihn für seinen Frevel treffende Strafgericht der Forderung der Gerechtigkeit Genüge geschieht und so in dieser Schlußwendung des Stückes das höhere Prinzip, die sittliche Weltordnung, zum Siege gelangt, wodurch die Handlung, einem Grundgesetze der klassischen Dichtung entsprechend, einen versöhnenden Abschluß erhält.

Heidelberg. A. Huther.

Digitized by Google

# ZWEITE ABTEILUNG.

## LITERARISCHE BERICHTE.

**Hans Meyer, Das deutsche Volkstum. Unter Mitwirkung von Hans Helmolt u. s. w. herausgegeben. Zweite, neu bearbeitete und vermehrte Auflage. Leipzig und Wien 1903, Bibliographisches Institut. gr. 8. eleg. geb. 16 ℳ.**

Das ansehnliche Sammelwerk, von dem wir seinerzeit bereits die erste Lieferung angezeigt haben, liegt nun in der zweiten Auflage vollständig vor. Im zweiten Abschnitt — denn den ersten können wir jetzt übergehen — handelt Kirchhoff von den deutschen Landschaften und Stämmen. Er schildert die Wechselwirkungen, die zwischen der Natur des Landes und seiner Bevölkerung bestehen, die Begabung, die Anschauungen, die Sitten und Gebräuche, die Lebenshaltung und Lebensweise, die Beschäftigung der in den deutschen Landen lebenden Völkerschaften und geleitet uns, ein ebenso sachkundiger als beredter und fesselnder Führer, von dem Hochlande der Alpen in die Täler der Donau und des Rheins, in die deutschen Mittellandschaften und in die weiten Ebenen des Nordens und Ostens bis an die Küsten, wo die Nordsee und die Ostsee brandet. Enthält der erste Abschnitt die Eigenschaften, die uns verbinden, so hebt der zweite mehr das Trennende hervor.

Im dritten Kapitel gibt Helmolt eine Übersicht über die politische Geschichte Deutschlands in etwas eigenartiger Weise. Er stellt zunächst die Einflüsse der wichtigsten schon im ersten Abschnitt geschilderten Eigenschaften der Deutschen, der Tapferkeit, der Treue, der Rechtlichkeit u. s. w., auf die Gestaltung der politischen Verhältnisse dar. So wird z. B. die Völkerwanderung wie die späterhin erfolgte Besiedelung des Ostens aus dem deutschen Wandertriebe abgeleitet. Dann erst folgt eine in großen Zügen gehaltene Übersicht über den Gesamtverlauf der geschichtlichen Begebenheiten. Ob diese Einteilung praktisch ist, sei dahingestellt. Aber das ist keine Frage: die Ausführungen des Verf. sind interessant, die Wendepunkte der geschichtlichen Entwickelung treten scharf hervor, manche sonst weniger beachtete Episoden — ich erinnere nur an die Tätigkeit Johann Philipps von

Digitized by Google

Schönborn, dessen eigentliche Ziele freilich nicht mit genügender Deutlichkeit dargelegt sind — kommen hier zu ihrem Recht; vor allem imponiert eine umfangreiche Belesenheit, die in zahlreichen Zitaten ans Licht tritt.

Über die deutsche Sprache handelt dann O. Weise. Er legt dar, wie auch hier die deutsche Volksseele ihren adäquaten Ausdruck findet: in der Gestaltung des Lautsystems, im Wortschatz, im grammatischen Bau, in den syntaktischen Funktionen, in verschiedenen idiomatischen Erscheinungen, in der Wortwahl, in bildlichen und sprichwörtlichen Wendungen. Eine Übersicht über die Geschichte der deutschen Sprache bildet den Schluß, wobei auch besonders die vielen auf die Hebung des Sprachgefühls und die Sprachreinheit zielenden Bestrebungen erörtert werden. Alles tüchtig und gediegen, wie von Weise nicht anders zu erwarten. Nur das Schlußwort möchte ich nicht unterschreiben; ich halte es für kein erstrebenswertes Ziel, daß auch aus der Schule wie schon von der Bühne die mundartliche Färbung der Aussprache beseitigt werde. Das ist übertriebene Gleichmacherei; hoffentlich erweist sich die vis inertiae der Jugend stärker als der Übereifer mancher Schulmonarchen, Medio tutissimus ibis.

Von den Sitten und Gebräuchen des deutschen Volkes im besondern handelt Mogk, von den Bräuchen wie sie geübt werden in der Familie bei Geburt, Eheschließung und Tod, wie sie das Volk bei seiner Arbeit begleiten, beim Eintrieb und Austrieb des Viehs, bei Aussaat und Ernte, wie sie namentlich bei den Festen zur Geltung kommen, zur Weihnachtszeit, an Fasten und Mitfasten, um Ostern, Pfingsten, Johannis u. s. w. Da dies alles reichlich mit Aberglauben durchsetzt ist und vielfach im Heidentum wurzelt, ist es natürlich, daß der Verfasser dieses Abschnittes auch die Bearbeitung des nächsten übernommen hat, der die Überschrift „Die altdeutsche heidnische Religion" trägt. Wenn man aber glaubt, daß nun der ganze germanische Olymp aufrücken werde, so irrt man sich. Nur die großen Hauptgottheiten Ziu, Wodan, Donar, die Nerthus, die Frija und einige Vertreter minorum gentium werden vorgeführt. Offenbar wollte Verf. die nordische Überlieferung ausscheiden und sich auf die eigentlich deutsche beschränken. Daß aber der so wichtige Baldermythus übergangen ist, könnte doch wundernehmen, da Balders Existenz auch für Deutschland, wie es scheint, durch den zweiten Merseburger Zauberspruch bezeugt ist. Man wird annehmen müssen, daß Verf. mit Bugge und anderen das fragliche Wort nicht für den Namen des Gottes nimmt, sondern als Appellativum im Sinne von Herrscher auffaßt. So werden wir von der Götterwelt bald entlassen und in das Reich der Dämonen geführt, die im Wasser, in der Luft, in Wäldern und auf Bergen hausen, wobei dann namentlich auch die Überlebsel dieses Glaubens berücksichtigt werden.

Digitized by Google

Viel ausführlicher als dieser kurze Abriß ist der folgende Abschnitt, in welchem Sell über das deutsche Christentum handelt. Ein umfangreiches und gedankenreiches Kapitel, worin wir von Chlodwigs Bekehrung durch alle Stadien, die das Christentum in Deutschland durchlaufen hat, geführt werden. Karl der Große, Luther, Goethe sind die Typen dieser Entwickelung, die mit dem, was Verf. das konfessionslose Christentum nennt, abschließt. Es versteht sich, daß die Schößlinge des Katholizismus, die Scholastik, die Mystik, der Neukatholizismus u. s. w., ebenso berücksichtigt werden wie die zahllosen Brechungen des Protestantismus.

Der folgende Abschnitt ist gleichsam das Gegenstück zu dem vorigen, er handelt vom deutschen Recht. Hier erhalten wir, und zwar aus der Feder Adolf Lobes, eine anschauliche Übersicht über die Entwickelung des Rechtslebens in Deutschland von der ältesten Zeit, wo die Schöffen das Recht im Thing fanden, bis zur Einführung des bürgerlichen Gesetzbuches. Die Quellen, aus denen das deutsche Recht entsprungen ist, werden aufgezeigt. Die Einflüsse von Sippe und Genossenschaft, von religiösem und kriegerischem Sinn, von Sittlichkeit, Poesie und Humor werden ausführlich dargelegt, zuletzt die Umgestaltung der deutschen Rechtsordnungen durch das römische Recht und später durch die Philosophie, deren juristischer Niederschlag das Naturrecht ist, erörtert. Je abgelegener gerade diese Materie ist, desto dankenswerter ist es, daß sie auf diese Weise auch weiten Kreisen einmal zugänglich gemacht ist.

Die drei nächsten Abschnitte führen uns in die Welt der Kunst. Die bildende Kunst wird von Thode, die Tonkunst von Köstlin, die deutsche Dichtung von Wychgram in übersichtlicher Darstellung behandelt. Das gemeinsame Leitmotiv ist, wie sich denken läßt, auch hier wieder das Bestreben, zu zeigen, wie sich die deutsche Eigenart in der Kunst widerspiegelt. Eine Fülle von feinen, geistreichen Gedanken enthalten namentlich die beiden ersten Aufsätze, die freilich nicht für Leser bestimmt sind, die ohne jede Unterlage in theoretischer wie technischer Beziehung an die Lektüre herantreten. Leider müssen wir uns versagen, auf das einzelne einzugehen. Aber interessant ist es, den Nachweis geführt zu sehen, wie der deutsche Genius sich zunächst in der Architektur des Mittelalters, später in den Schöpfungen Dürers und Holbeins voll und rein offenbart, dann aber ermattet und einem planlosen Eklektizismus Platz macht, bis er nach verschiedenen bedeutsamen Anläufen doch erst in der neuesten Zeit in Persönlichkeiten wie Menzel, Böcklin und Thoma seine volle Eigenart wiedergewinnt, während dagegen in der Musik, der deutschesten aller Künste, die deutsche Eigenart erst nach der Reformation im Kirchenliede, in den Tonwerken eines Bach und Händel in die Erscheinung tritt, dann aber in verschiedenen Metamorphosen, stetig fremde Elemente aufnehmend und um-

Digitized by Google

formend ohne Unterbrechung bis auf die Gegenwart fortdauert. Auch Wychgrams Übersicht enthält beachtenswerte Partien, z. B. die Skizze der Reformationszeit, den Vergleich des französischen Klassizismus mit dem deutschen, die kurze, aber wohlgetroffene Charakteristik unserer Klassiker.

Dann kommt noch ein Schlußkapitel von Hans Zimmer über die deutsche Erziehung und die deutsche Wissenschaft, das in der ersten Auflage des Werkes fehlte; es enthält eine geschichtliche Übersicht, die allerdings bei dem Umfang der Materie überaus knapp ausfallen mußte, und will dann das deutsche Volkstum in der modernen deutschen Erziehung und Wissenschaft aufzeigen. Herbarts pädagogische Grundsätze werden dabei ausführlich erläutert, auch die Einrichtungen der deutschen Universitäten, wie der in der deutschen Studentenschaft lebendige Geist besprochen. Zuletzt die Forderung einer deutschen Pädagogik, da nach der Meinung des Verfassers die jetzt bestehenden Systeme dem deutschen Volkstum noch nicht volles Genüge tun.

Man sieht, es ist ein reicher Inhalt, der in den Abhandlungen der Sammlung vorliegt. Man wird nicht zu allem, was die Verfasser vortragen, Ja und Amen sagen können, manche der ausgesprochenen Ansichten sind, wie das in der Natur der Sache liegt, disputabel, einiges geradezu anfechtbar, es kommen auch, was ebenfalls bei der Anlage des Werkes unvermeidlich war, Wiederholungen vor, und es kann auch die Frage sein, ob der manchmal ein wenig stark aufgetragene Optimismus überall der Wirklichkeit entspricht, aber im ganzen, das wird jeder gern zugeben, hat man es mit einem lehrreichen, gediegenen und anregenden Werke zu tun, das für die lernende Jugend manchmal etwas zu hoch sein mag, aber als Haus- und Familienbuch durchaus am Platze ist. Eine Reihe von trefflich ausgewählten und ausgeführten Abbildungen tragen zur Erhöhung des günstigen Eindruckes bei.

Weimar. F. Kuntze.

---

1) Heinrich Keck, Deutsche Heldensagen. Zweite, vollständig umgearbeitete Auflage von Bruno Hasse. Erster Band: Gudrun- und Nibelungensage. Mit 7 Originallithographieen von Robert Engels. Leipzig 1903, B. G. Teubner. VI u. 306 S. 8. geb. 3 *M*.

In völlig veränderter Gestalt erscheint Kecks alte bekannte Iduna. In spannender Sprache werden die alten Heldenmären der deutschen Jugend wiedererzählt. Von der Schlichtheit der mittelhochdeutschen Erzählung, die uns in Uhlands für alle Zeiten unübertrefflichen Wiedergaben, die uns bei dem treuherzigen Schwab und auch bei Ferdinand Bäßler begegnet, bleibt wenig übrig; der Heldensang wird zum modernen Roman. Schon die Komposition ist außerordentlich künstlich; so wird, sicherlich nicht zu ihrem Vorteil, die ganze Hildegeschichte als Vortrag



Digitized by Google

eines Sängers in die Gudrunsage verwoben; die poetischen Einlagen sind an sich sehr nett, aber sie stören doch die Einheitlichkeit des Ganzen empfindlich. Die beigegebenen bunten Bilder sind geschmacklos und völlig verzerrt.

2) **Oskar Dähnhardt, Deutsches Märchenbuch.** Mit vielen Zeichnungen und farbigen Originallithographieen von Erich Knithau. 2 Bändchen. Leipzig 1903, B. G. Teubner. VI u. 154, IV u. 156 S. 8. geb. je 2,20 *M*.

Theodor Storm, der in den Geschichten aus der Tonne selbst die entzückendsten Märchen gedichtet, der Schneewittchen gar anmutig dramatisiert und in seinem ans Herz greifenden Pole Poppenspäler die schönste aller Jugendgeschichten geschaffen hat, klagt einmal bitterlich über den Wust dilettantischer Märchenfabrikation, die heute den Markt mit ihren Pfuscherarbeiten überschwemmt, und diesem harten Urteil stimmt rückhaltlos bei, wer weiß, wie viele betriebsame und eilfertige Zauberkünstler alljährlich zur Weihnachtszeit Heinzelmännchen und Elfen, verwunschene Prinzessinnen und tölpelhafte Märchenprinzen immer von neuem heraufbeschwören, wie schamlos honorarlustige Dutzendschreiber Grimm und Müllenhoff, Wolf und Zingerle ausplündern, was für seichtes und triviales Zeug sich als Originalmärchen in die deutsche Kinderstube einschleicht, oder wer sich je darüber geärgert hat, wie unverfroren zumal Grimms Märchen, die jedem Kinderfreunde als unserer Jugend edelster Besitz ein unantastbares Heiligtum sein sollten, 'zeitgemäß aufgefrischt' und umfrisiert werden[1]). Der deutschen Heldensage geht es freilich nicht anders. Es ist daher mit lebhaftem Danke zu begrüßen, daß Dähnhardt aus der fast überreichen Fülle echter Volksmärchen, die wir dem unermüdlichen Sammeleifer hervorragender Forscher aus allen Gauen Deutschlands und der deutschsprechenden Nachbarländer verdanken, eine schöne und vielseitige Auswahl getroffen hat. Sie ist die bei weitem beste Ergänzung zu den Hausmärchen der Gebrüder Grimm, die freilich in der kleinen Bücherei des deutschen Kindes allerwege den Ehrenplatz einnehmen müssen, und den Kunstmärchen, auch denen von Andersen, Hauff, Leander, die alle erst dem reiferen Knaben und Mädchen verständlich sind, entschieden vorzuziehen. Daß nichts künstlich Zurechtgestutztes, sondern wirkliches Volksgut geboten wird, dafür bürgt schon Dähnhardts Name, der übrigens für jedes Märchen gewissenhaft die Fundstelle verzeichnet. Mit feinem pädagogischem Takte hat er

[1]) Bei dieser Gelegenheit sei ein köstlicher Beweis bornierter Pedanterie aus einem norddeutschen Kleinstaate verraten. Dort sollte jüngst von Volksschullehrern ein neues Schullesebuch geschaffen werden, und der Schulrat, der das Unternehmen leitete, strich das Märchen vom armen und vom reichen Manne, weil das Bild des saure Milch und Kartoffeln essenden Gottes die erhabene Vorstellung von der göttlichen Würde und Majestät in der Kinderseele aufs bedenklichste trüben könnte! Das ist nicht mehr komisch, das ist eine Versündigung an unserer Jugend!

Digitized by Google

seine beiden Büchlein zusammengestellt; auch aus ihnen lacht der goldige Humor und weint der wehmütige Ernst, redet in hausbackener Gemütlichkeit und kindlicher Naivetät die tiefe Weisheit, glitzert und funkelt die farbenfrohe Zauberwelt, die in Grimms Märchen Herz und Sinne umfängt. Für die Kinderstube sind sie bestimmt, und sie sind weit mehr berufen, dort traute Freunde zu werden als May und Dehmel. Aber auch alle die Erwachsenen werden sich an ihnen freuen, die noch jung genug sind, in müßigen Stunden den alten zerlesenen Grimm wieder hervorzusuchen und über dem, was sie hundertmal schon gelesen, ihre Jahre zu vergessen. — Ohne Bilderschmuck geht es — ich möchte sagen leider — im modernen Märchenbuch nicht mehr; der allzu flotte Jugendstil der Zeichnungen zu Dähnhardts Märchen scheint mir für den jugendlichen Leser nicht recht zu passen. Auch auf die Vignetten und Randleisten würde er gewiß gern verzichten.

Pforta. Georg Siefert.

---

F. Hofmann, Kleines Handbuch für den deutschen Unterricht an den Unter- und Mittelklassen höherer Lehranstalten[1]). Leipzig 1902, B. G. Teubner. XI u. 107 u. 88 S. (2 Teile in 1 Band.) 8. geb. 2 *M*.

Die Stoffverteilung und Methode dieses Handbuches entspricht im ganzen den Forderungen der amtlichen Lehrpläne von 1901. Die grammatischen Kenntnisse früherer Stufen werden so wiederholt, daß Neues und Schwieriges sich in erweiternden Kreisen an früher erworbene Kenntnisse anknüpft und ein zusammenfassender Überblick gewonnen wird. Die Unterweisung lehnt sich an mustergiltige Beispiele an, welche zum größten Teil bekannten Gedichten oder Dramen entnommen sind. Die Satzlehre ist klar und übersichtlich und befolgt überall ein induktives Verfahren. Recht zweckmäßig sind die gegebenen beiden Musterbeispiele von Satzanalysen, da ja die Konstruktionsübungen in den Sprachen bei der Lektüre gewissenhaft betrieben werden sollen. Die Formenlehre weist den größten Teil des Stoffes der VI zu, nur wenig der V und gar nichts der IV. Es empfiehlt sich, auch die Formenlehre, wie die Satzlehre, gleichmäßiger auf die drei unteren Klassen zu verteilen und auch hier die Methode der „erweiternden Kreise" anzuwenden, wie es beispielsweise in dem vortrefflichen, streng methodischen Hilfsbuch für den deutschen Sprachunterricht von Adolf Matthias geschieht. Die Unterweisung in der deutschen Rechtschreibung nimmt einen recht breiten Raum ein, da sie allein 24 Seiten umfaßt. Sie erscheint neben

[1]) Soeben ist während des Druckes der I. Teil (VI—IV) in der 2. Auflage erschienen, welche aber hinsichtlich der hier gemachten Ausstellungen keine Änderung aufweist.



Digitized by Google

den amtlichen „Regeln für die deutsche Rechtschreibung" (Berlin 1902 und 1903), welche sich in der Hand jedes Schülers befinden und vom Lehrer durch Beispiele und Diktate usw. eingeübt werden, nicht als unbedingt erforderlich. Die Lehre von der Zeichensetzung wird nicht, wie es die amtlichen Lehrpläne mit Recht verlangen und die Hilfsbücher von Matthias, von Sanden u. a. praktisch ausführen, im Zusammenhange mit der Satzlehre behandelt, sondern in allen drei unteren Klassen von letzterer getrennt. In dem Lehrstoff für U III enthalten die §§ 134 bis 142 vieles für diese Stufe Überflüssige, was besser in den Lehrstoff für VI bis IV verarbeitet worden wäre. Die Unregelmäßigkeiten und Schwankungen des Sprachgebrauchs sind in U III im allgemeinen sachgemäß und befriedigend erörtert, wenn auch manches über eine trockene Aufzählung nicht hinauskommt. Auch hierfür dürfte der Grundsatz maßgebend sein, daß das Wort in seiner formalen Eigentümlichkeit am liebsten im Satze betrachtet wird. Die metrischen, poetischen und stilistischen Unterweisungen für U III bis U II sind gut. Die literaturgeschichtlichen Angaben enthalten manches, was auf die Oberstufe gehört und was der Schüler aus eigener Lektüre noch nicht kennt. Sie sind unnötig, können anderseits auch keinen Schaden stiften. Es ist aber wohl zweckmäßiger, wenn diese Belehrungen über die persönlichen Verhältnisse der Dichter auf der Unter- und Mittelstufe vom Lehrer nach Bedarf in engstem Anschluß an wirklich Gelesenes gegeben und dann in U II zusammenfassend wiederholt werden. Von solchen, in reger Wechselarbeit zwischen Lehrer und Schülern unmittelbar aus der Lektüre selbst erarbeiteten Überblicken hat der Schüler mehr Nutzen als von den vielfach nur Namen und Titel trocken aufzählenden gedruckten Literaturgeschichten.

Trotz der erwähnten Ausstellungen ist das Buch beim Unterrichtsgebrauch höherer Schulen wohl verwendbar, da es auch viele Vorzüge aufweist. Allerdings ist eine Beseitigung der bezeichneten Mängel wünschenswert. Die äußere Ausstattung des Buches entspricht allen Anforderungen.

Stendal. Arnold Zehme.

---

Teetz, Aufgaben aus deutschen epischen und lyrischen Gedichten. VII. Bdchen: Aufgaben aus Goethes Gedichten. 1. Teil. VII u. 138 S. 8. kart. 1,20 *M*. VIII. Bdchen: Aufgaben aus Goethes Gedichten. 2. Teil. VII u. 142 S. 8. kart. 1,20 *M*. Leipzig 1903, Engelmann.

An eine reich besetzte Tafel ladet uns in gewohnter Weise Teetz, auf der er uns 128 ausgeführte Aufgaben, die Goetheschen Gedichten entnommen sind, vorsetzt. Außerdem kann derjenige, dessen Geschmack keine der gebotenen Aufgaben befriedigt, sich aus 276 Themen ein ihm passendes aussuchen. Den Stoff für

Digitized by Google

die Aufgaben haben folgende Gedichte Goethes geboten: „Heidenröslein" — „Der König in Thule" — „Hans Sachsens poetische Sendung" — „Der Fischer" — „Der Erlkönig" — „Der Sänger" — „Der Zauberlehrling" — „Legende vom Hufeisen" — „Schatzgräber" — „Blümlein Wunderschön" — „Hochzeitslied" — „Johanna Sebus" — „Die wandelnde Glocke" — „Der getreue Eckart" — „Totentanz" — „Die Ballade vom vertriebenen und zurückkehrenden Grafen". Daß die benutzten Gedichte sämtlich für die Behandlung in der Schule wohl geeignet sind, dürfte kaum anzuzweifeln sein; die Frage aber, ob nicht noch andere nutzbringend hätten herangezogen werden können, wird sich erst entscheiden lassen, wenn die weiteren Bändchen vorliegen, die sich noch mit Goetheschen Gedichten beschäftigen sollen. Von den gebotenen Aufgaben ist ein nicht geringer Teil in der Sammlung zum erstenmal bearbeitet; die anderen Sammelwerken entnommenen zeigen überall die bessernde Hand des Herausgebers. Die Dispositionen sind, wie wir auch schon bei den bisher erschienenen Bändchen hervorheben konnten, meist scharf und klar und dem Verständnisse der Schüler, mit denen man die angezogenen Gedichte Goethes lesen kann, entsprechend. Daß bei der großen Zahl von 404 Aufgaben die Benutzer der Bücher sich der einen oder andern abweisend gegenüberstellen werden, ist selbstverständlich. So würde ich nicht behandeln lassen, da mir die Aufgabe aus dem Rahmen des Schulunterrichts hinauszufallen scheint, VII, 73 „Das Wesen der Sinnestäuschungen, entwickelt an dem Gedichte 'Erlkönig'", ebensowenig VIII, 32 „Die Legende", wo die Aufgabe mit der Entwickelung und Bedeutung des Wortes Legende und der gesamten Literaturgeschichte der Legende weit über das von einem Schüler zu verlangende Wissen hinausgeht. Auch dürfte die Vorbereitung eines solchen Themas mehr Zeit beanspruchen, als man billigerweise den anderweitigen großen Aufgaben des deutschen Unterrichts entziehen darf. — Etwas gekünstelt erscheint mir eine Aufgabe wie VIII, 14 „Der Zauberlehrling — ein episches Drama"; die Vergleichung ebendieses Gedichtes mit Hauffs Märchen vom Kalifen Storch und mit Chamissos Abdallah ist mindestens gezwungen. Die Sachlage ist doch in allen drei Dichtungen eine so grundverschiedene, daß man von „verwandten Sagen und Märchen" meines Erachtens nicht sprechen kann (vergl. VIII, 18). Mit der Aufgabe VIII, 26, 15 „Der Zauberlehrling und Chamissos Weiber von Winsperg" gestehe ich nichts anfangen zu können. Wer oder was soll denn da verglichen werden? Den Wortlaut der Aufgabe VIII, 11, 8 „Das Wesen epischer, lyrischer und dramatischer Dichtung, nachgewiesen an der Ballade 'Der Zauberlehrling'" würde ich anders gestaltet haben, etwa so: „Inwiefern zeigt Goethes Ballade 'Der Zauberlehrling' auch lyrischen und dramatischen Charakter?" Dann könnten auch die Teile I 1, II 1, III 1, welche die Aufgabe unnötigerweise auf-

Digitized by Google

bauschen, in Wegfall kommen. — Die zusammenfassenden Aufgaben am Schlusse des 2. Bändchens verdienen ein besonderes Lob. — Von Druckfehlern ist mir aufgefallen: VII, 19 Phaeton. — Die gemachten Ausstellungen sollen den Wert der Bändchen in keiner Weise beeinträchtigen; vielmehr reihen sie sich würdig ihren Vorgängern an und sind mit gutem Gewissen aufs wärmste zu empfehlen.

Schleiz (Reuß). Walther Böhme.

---

Ausgewählte Reden des Fürsten von Bismarck. Zum Gebrauch für die oberste Stufe höherer Schulen zusammengestellt von August Baumeister. Mit einem Brustbild Bismarcks nach einem Gemälde von F. v. Lenbach. Halle a. S. 1903, Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses. 248 S. S. geb. 1,80 *M*.

Im 2. Heft der Lehrproben und Lehrgänge vom Jahre 1903 regte der Herausgeber der hier angezeigten Sammlung an, die Zwecke des Geschichtsunterrichts auf den obersten Klassen durch eine mehr oder weniger systematische Lektüre von Bismarcks Reden zu fördern. Der Gedanke, den Begründer des Deutschen Reiches unter die Schulautoren aufzunehmen, ist ja nicht neu, sondern schon vor Jahren ausgesprochen worden, zuerst, wie ich glaube, von Otto Lyon; auch haben einige Lesebücher, z. B. das von Muff, der Forderung einigermaßen Rechnung getragen. Während aber Lyon mehr an den sprachlichen und allgemeinen Bildungswert einer solchen Lektüre gedacht hat, faßt Baumeister vor allem ihren Einfluß auf die Bildung des historisch-politischen Urteils ins Auge. Die Lektüre von Bismarcks Reden, so sagt er in dem erwähnten Aufsatz, diene ersichtlich der staatsbürgerlichen Erziehung. Wer diese bis zur Hochschulzeit aufschieben wolle, komme bei der Jugend von heute zu spät, Nietzsche und die Sozialdemokratie seien rascher zur Stelle. Aus Bismarcks Reden sehe der Schüler, wie der große Meister der Politik die politischen Körperschaften aufzuklären und zu belehren suche, wie er das Recht der Krone und des Volkes deute, die fundamentalen Unterschiede zwischen der englischen und der preußischen Verfassung darlege und begründe. Aber mit der Wirkung auf das politische Verständnis sei der Gewinn aus der Lektüre der Reden nicht erschöpft; denn trotz aller Mängel der Form, unzähliger Anakoluthe und sonstiger Verstöße gegen die Kunst sei Bismarck der „rednerische Klassiker" unseres Volkes. Daß er im Parlament langsam und zögernd gesprochen habe, sei die Folge seiner im diplomatischen Verkehr angenommenen Gewohnheit, jedes Wort auf die Goldwage zu legen; und weil es ihm nur um die Sache zu tun gewesen sei, so habe er es verschmäht, seine Reden nachher zu glätten und zu runden. Daher seien sie zwar als Naturprodukte mit mancherlei kleinen Fehlern behaftet, aber doch Offenbarungen eines unvergleichlichen politischen Genies, kraft- und geistdurch

Digitized by Google

glühte Zeugnisse einer großen Seele. Überdies sei die Sprache der Reden bei allem Realismus edel und plastisch, reich an treffenden Bildern und Vergleichen, durch die die Situation blitzartig beleuchtet werde.

Diese Ausführungen Baumeisters bestimmten die Buchhandlung des Waisenhauses, eine von ihm empfohlene Auswahl unter Verzicht auf eigenen Gewinn herauszugeben, und zwar in einer des Gegenstandes würdigen Ausstattung. Die Auswahl verdient uneingeschränkte Anerkennung. Denn wenn jemand — was natürlich nicht zu vermeiden war — diese oder jene Rede in der Sammlung vermissen sollte, so dürfte es ihm doch schwer sein, zu sagen, welche von den mitgeteilten Reden er in den Kauf geben möchte. Eine geschickte Hand zeigt Baumeister auch dort, wo es darauf ankam, zur Beleuchtung eines besonders wichtigen Gegenstandes, z. B. der Sozialpolitik, aus zeitlich getrennten Reden oder Urkunden mehrere Bruchstücke zu vereinigen. An andern Punkten offenbart das besonnene Urteil, womit er seine Auswahl vorgenommen hat, sich in dem, was er nicht aufnahm. Daß er beispielshalber zur Geschichte des Kulturkampfes nicht alle Stücke mitteilt, die er in dem mehrfach erwähnten Aufsatz der Lehrproben als lesenswert bezeichnet hatte, wird man aus politischen wie pädagogischen Gründen billigen müssen, zumal die mitgeteilten Proben — ein Bruchstück einer Rede aus dem Jahre 1873 und einige Rück- und Ausblickreden aus dem Jahre 1887 — zur Not genügen, um wenigstens die politische Bedeutung des Kirchenstreites erkennen zu lassen.

Fasse ich meine Meinung über den Wert der Sammlung zusammen, so darf ich den Wunsch des Herausgebers, daß das Buch seinen Weg in die Schülerbibliotheken und in die Hände der Schüler finden möge, lebhaft unterstützen. Nicht beistimmen aber kann ich dem Vorschlage, den Baumeister zur didaktischen Verwertung und Behandlung der Reden gemacht hat. In einer zugleich als Vorwort gedachten „Ansprache an die Schüler der Oberklassen höherer deutscher Lehranstalten" äußert er sich also: „Und wie müßt ihr jungen Leute nun Bismarcks Reden lesen? Wenn ich die Sache gründlich fasse, so sollte es zu Anfang in der Schule selber geschehen. Dann müßten freilich eure Lehrer der Geschichte eine andere Einteilung und Gruppierung des Lehrstoffes der neuen Zeit vornehmen, als bisher gemeinhin gebräuchlich ist, wo gerade die der Gegenwart zunächst liegende Periode in die allerletzten Monate eures Schulbesuches fällt. Wie unzuträglich das ist, hat man schon lange beobachten können; zufällige Umstände, wie Krankheit, auch die leidige Examensnot, verkürzen die Zeit und rauben das Interesse für diesen Gegenstand, der an Wichtigkeit fürs ganze Leben jedem andern voransteht. In die neueste deutsche Geschichte würde ich selbst, wenn ich noch Lehrer wäre, meine Schüler im Beginn des letzten

Digitized by Google

Schuljahres einführen und von da aus rückwärts gehend den Zustand Europas im 18. Jahrhundert und die französische Revolution in den Hauptsachen schildern, dann kurz die Napoleonische Zeit und die Befreiungskriege folgen lassen; endlich nochmals rückwärts greifend die Periode vom Westfälischen bis zum Hubertsburger Frieden rasch durchmessen und dabei jedesmal die von dorther angeknüpften Fäden der Entwickelung bis auf die Gegenwart weiterspinnen, um die treibenden Kräfte und die leitenden Ideen der Neuzeit möglichst hervortreten zu lassen. Dieses skizzenhafte Verfahren halte ich nicht für unwirksam; die großen Gestalten der Geschichte mit Fleisch und Blut zu füllen, ist nicht Sache der Lehrstunde, sondern muß der Privatlektüre überlassen werden, wozu der Lehrer Anleitung geben wird. Für den tüchtigen Lehrer ist es auch eine Freude und ein Genuß, euch in einer Viertelstunde wöchentlich für eine der hier folgenden Reden die nötigen Hinweisungen zum Verständnis zu erteilen, euch die Situation des Augenblickes kurz zu erklären und Personalnotizen zu geben".

Diesen Sätzen muß ich bei aller Sympathie, die die Sache an sich verdient, an zwei Punkten widersprechen. Einmal wegen des von Baumeister vorgeschlagenen Lehrganges, der auch bei der größten Geschicklichkeit des Lehrers den historischen Zusammenhang der Dinge zerreißen und gewissermaßen Bäume ohne Wurzeln pflanzen würde. Sodann wegen der Annahme, daß es möglich sei, einige Monate hindurch wöchentlich etwa eine Viertelstunde zur Einführung in die Lektüre der Reden bereit zu stellen. Nein, selbst wenn die in solcher Weise auszufüllende Viertelstunde sich mit den übrigen Aufgaben und Gegenständen des Geschichtsunterrichts organisch verknüpfen ließe — was ja nur in sehr wenigen Fällen zutreffen kann —, selbst dann wäre jene Annahme hinfällig aus dem einfachen Grunde, weil es an der Zeit fehlt. Falls in dieser Hinsicht, was immerhin denkbar wäre, an außerpreußischen Schulen die Sache günstiger liegen sollte, gut, so mache man dort den von Baumeister gewünschten Versuch, aber auch dann ohne die von ihm empfohlene, an die berüchtigte Krebsgangmethode erinnernde Ordnung des Lehrpensums. Im übrigen gab es ein einfaches Mittel, den gewollten Zweck in anderer Weise zu erreichen (schade nur, daß es für die vorliegende Sammlung sich nicht mehr anwenden läßt; vielleicht aber findet es bei einer neuen Auflage Beachtung): die Erläuterungen, die den mitgeteilten Reden vorausgeschickt sind, könnten noch etwas mehr in die Situation einführen, während die für das Verständnis der einzelnen Sätze etwa erforderlichen Aufschlüsse in Anmerkungen entweder als Fußnoten oder als Anhang zu geben wären.

Köln a. Rh. J. Kreutzer.

---

Digitized by Google

Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische, herausgegeben von Karl Brandt, Richard Jonas und Jakob Loeber. II. Teil: für Tertia auf Grund der preußischen Lehrpläne von 1901 bearbeitet von Karl Brandt. Leipzig 1903, G. Freytag. VIII u. 250 S. 8. geb. 2,80 *M*.

Auch in diesem für Tertia bestimmten Teile schreitet der Verfasser nach seiten des bearbeiteten Stoffes selbständig auf neuen Bahnen, und er gibt dadurch der in Betracht kommenden Literatur von Übungsbüchern fruchtbare Anregungen. Für die zusammenhängenden Stücke, die in Untertertia vorgelegt werden sollen, verwendet er den Flavius Vegetius; es folgt eine sehr eingehende Darstellung von Cäsars Leben, die sich von S. 105 bis S. 193 hinzieht. Dazwischen liegen dann immer die einzelnen Übungsbeispiele. Den Beschluß macht eine Erzählung vom Leben Ovids, ausführliche Angaben über seine Werke werden eingeflochten. Aber CCX ist für den vorliegenden Zweck zu ausführlich. Die Ursache der Verbannung ist unbekannt: das genügt für den Tertianer; und er bedarf auch nicht dieser erschöpfenden Angabe aller Schriften Ovids! Der Stoff ist geschickt gewählt und wird ansprechend verwertet. Durch die Kriegsaltertümer will der Verfasser „für das, was bei Cäsar auf der Kriegsbühne vorgeht, Aufmerksamkeit zu erwecken" versuchen; er will „eine Brücke hinüberschlagen von dem soldatisch-vaterländischen Sinne des deutschen Knaben zu den großen Kriegsereignissen des Altertums".

In den Übungssätzen wird Anschluß an Cäsars Werk gesucht, aber nicht in dem Sinne, daß sich der Lehrer in dem Zeitmaße des Vorwärtsschreitens nach dem Übungsbuche richten soll. Die Phrasen sind jedoch in der Reihenfolge vorgebracht, wie sie bei Cäsar vorkommen, „so daß die Lektüre wenigstens hin und wieder Fühlung mit dem Übungsbuche nehmen kann". Auf möglichst vollständige Verwertung der Cäsarwendungen ist durchgängig geachtet worden.

Der Verfasser wirft selbst die Frage auf, ob nicht mancher Beurteiler seines Buches doch die Cäsarparaphrase lieber gesehen hätte als die oben bezeichneten Stoffe. Daß durch sein Verfahren etwa eine Erschwerung geboten würde, sei nicht anzunehmen. Die hier an unserer Anstalt gemachten Erfahrungen sprachen gegen Brandts Annahme. Das Buch ist im vorigen Schuljahre von drei Oberlehrern in zwei Obertertien und einer Untertertia bei Gelegenheit des Unterrichts herangezogen und auf seine Schwierigkeit hin praktisch geprüft worden. Die Klassen waren weder besonders gut noch besonders schlecht, sie entsprachen dem Durchschnittsmaße. Die Lateinlehrer erklärten übereinstimmend, daß die Sätze zu schwer waren. Sie bedurften einer Vereinfachung des Ausdrucks, einer Umformung. Gerade die Stücke nach Vegetius machten ganz erhebliche Schwierigkeit.

In bezug auf das Wörterverzeichnis gilt auch für diesen

Digitized by Google

Teil, was ich in der Anzeige des ersten bemerkt habe (in dieser Zeitschr. 1903 S. 825). Zwischen dem sehr freien und gewählten deutschen Ausdrucke und der lateinischen Wiedergabe muß eine vermittelnde, erläuternde Wendung stehen, da wir sonst, auf dem umgekehrten Wege, wieder in den oft beklagten Schaden der Spezialwörterbücher hineingeraten. Alle diese Erklärungen und Erläuterungen dem Unterricht selbst zu überlassen würde diesen sehr aufhalten. (Vgl. u. a. 209 *me eripio, ne causam dicam* ich entziehe mich der Verantwortung; 234 *commutationem voluntatum afferre* einen Umschwung in der Stimmung herbeirufen; 244 *ad aliquem summa imperii respicit* in jemandes Hand liegt das Oberkommando; wenig tertianermäßig klingt: S. 230 *anonymus quidam de rebus bellicis* ein unbekannter Militärschriftsteller.)

Angabe von Stammformen wird auch in diesem Teile vermißt; aber ausnahmsweise heißt es dann plötzlich 211: *assentior, -sensus sum, -sentiri. Procumbere, consistere, concidere* u. s. w. fallen doch nicht minder schwer. Genitiv und Geschlecht werden in einer Reihe von Fällen hinzugefügt. Der Druck ist sorgfältig; 215, 22 steht *famen tolerare* („stillen" ist doch wohl zu viel gesagt).

Mülheim a. Rhein. Paul Goldscheider.

---

Mužik, Lehr- und Anschauungsbehelfe zu den lateinischen Schulklassikern. Wien und Leipzig 1904, Fromme. XI u. 160 S. 8. 3,75 *M*.

Das Buch soll dem Lehrer eine Übersicht der literarischen Erscheinungen, die sich auf den Betrieb der klassischen Schullektüre beziehen, bieten. Alle wichtigeren Hilfsmittel, deren der klassische Philologe in seinem Lehrberufe am Gymnasium bedarf, sind systematisch zusammengestellt und nach den einzelnen Schriftstellern geordnet worden, und zwar fanden dabei zunächst die Biographie des Autors, seine Bedeutung als Schulschriftsteller, sein Sprachgebrauch, Übersetzungen und Übungsbücher im Anschluß an seine Lektüre Berücksichtigung, sodann die Realien, die seiner Erklärung dienen. Ja die Anschauungsmittel und die archäologischen Wegweiser lagen dem Verfasser, der sich auf diesem Gebiete bereits betätigt hat, nach seinem Geständnis namentlich am Herzen. Er hat sich die Mühe gegeben, aus der Schullektüre alle Worte, die eine Veranschaulichung zulassen oder erfordern und eine solche bereits in einem archäologischen Atlas oder sonst einem Bilderwerk gefunden haben, auszuziehen und alphabetisch zu ordnen (S. 105—148). Voran (S. 67—104) geht eine Aufzählung dieses Anschauungsmaterials und der Schriften, die den Realien gewidmet sind; und da „Anschauungsunterricht auf dem Gymnasium", „Archäologie auf dem Gymnasium", „Kunst

Digitized by Google

auf dem Gymnasium" Schlagworte der heutigen Zeit sind, so wird dieser Teil des Sammelwerks besondere Beachtung finden. Hier geht Verf. auch über die Grenzen, die er sich sonst gesteckt hat, hinaus; während von den Schriftstellern nur die römischen Klassiker berücksichtigt worden sind, behandeln hier ganze Kapitel neben Italien und Rom Pompeji, Griechenland, Athen, Olympia, Tiryns, Ithaka und Asien (Pergamon und Troja). Auch die Kulturgeschichte und die Münzen sind beachtet worden. Besonders berücksichtigt wurden bei der Ausarbeitung die pädagogischen Zeitschriften und die Programme, ausgeschlossen dagegen die Ausgaben mit oder ohne erklärende Anmerkungen und die Übersetzungen. Dies scheint mir ein Mangel der sonst in mancher Beziehung nützlichen Zusammenstellung zu sein. Ich glaube, der angehende Lehrer, der zum ersten Male einen Schriftsteller in der Schule erklären soll, braucht vor allen Dingen eine erklärende Ausgabe auf streng wissenschaftlicher Grundlage. Da er sich auf der Universität nicht mit allen Schulschriftstellern eingehend beschäftigt haben kann, wird er eine solche Ausgabe keineswegs immer kennen; auch aus den Angaben der Literaturgeschichten vermag er die gerade seinen Zwecken dienenden besten Hilfsmittel nicht ohne weiteres herauszufinden. Eckstein bezeichnete deshalb in seinem pädagogischem Seminar an der Leipziger Universität den jungen Kandidaten stets zuerst diese für die Vorbereitung notwendigsten Ausgaben. Auch von wirklich guten Übersetzungen, die bekanntlich zu den größten Seltenheiten gehören, hätten mehr erwähnt werden sollen; vermißt habe ich z. B. für Horaz Geibels Klassisches Liederbuch und Bardts Übersetzung der Satiren und Episteln des Horaz. Warum finden sich überhaupt bei einigen Schriftstellern Angaben über Nachdichtungen (so für Ovid S. 21, für Horaz S. 54), bei anderen wieder nicht?

Sodann bietet die Schrift nur Büchertitel, und zwar in einer geradezu verwirrenden Menge. Wie soll sich der Anfänger in diesem Labyrinth zurecht finden? Die Hälfte wäre auch hier mehr gewesen. Zwar wird bei vielen Werken auf die Kritiken, die sie in den Fachzeitschriften gefunden haben, hingewiesen; besser aber wäre es gewesen, der Verf. hätte selbst in einer kritischen Übersicht das Hervorragende vom Unwesentlichen abgesondert. So stehen Werke ersten Ranges und höchst unbedeutende, ja wertlose Abhandlungen friedlich nebeneinander. Und was sollen Curtius, Plautus und Terenz als Schulschriftsteller? Verf. hat sie mitbehandelt, um 'dem Buche auch in Lehrerkreisen Deutschlands Eingang zu verschaffen'. Aber wo werden sie noch in der Schule gelesen? Statt dessen wäre es gewiß besser gewesen, die römischen Elegiker zu berücksichtigen; diese fristen wenigstens noch an einigen Gymnasien ein bescheidenes Dasein.

Im einzelnen sei noch folgendes bemerkt. Es hätte sich

Digitized by Google

empfohlen, die deutsch-lateinischen Übungsstücke zusammen zu behandeln, statt sie den einzelnen Schriftstellern zuzuweisen; denn die wenigsten beschränken sich auf einen Autor. So stehen z. B. Übungsbücher, die für die Tertia und Untersekunda eines Gymnasiums bestimmt sind, unter Cornelius; andere, die auch Cicero und Livius benutzen, unter Cäsar; wieder andere, die freie Aufgaben ohne Anschluß an einen besonderen Schriftsteller bieten, unter Livius. Warum steht ferner die Schrift von Weißenfels 'Der neue Lehrplan des Lateinischen' unter Tacitus? — Vermißt habe ich trotz der reichen Fülle der literarischen Angaben manches Werk, so die lehrreichen Schriften von O. E. Schmidt über den Briefwechsel und die Landgüter Ciceros. Andrerseits fehlt es nicht an Wiederholungen: einige Werke werden unter den einzelnen Schriftstellern und später nochmals unter den Anschauungsmitteln genannt und so zwei-, ja dreimal zitiert. Und noch eine Frage: Sollen alle aufgeführten Schriften zugleich empfohlen sein?

Berlin. K. P. Schulze.

---

Euripides' Iphigenie bei den Taurern. Text und Kommentar herausgegeben von Chr. Muff. Bielefeld und Leipzig 1903. Velhagen & Klasing. Text: XXXII und 86 S. 8. geb. 1,10 *M*. Kommentar: 69 S. 8. geb. 0,80 *M*.

Da die neuen Lehrpläne neben Sophokles auch die Lektüre Euripideischer Dramen gestatten, so hat Muff damit begonnen, auch Dramen dieses Dichters zu bearbeiten. Als erstes Werk der neuen Gruppe liegt die „Iphigenie bei den Taurern" vor. Wie leicht begreiflich, schließt sich diese Ausgabe in bezug auf Anlage und Ausführung eng an das bewährte Verfahren seiner Sophoklesausgabe an. Die Einleitung des Textes handelt in fünf Abschnitten von der griechischen Tragödie vor Euripides, von dem Leben und den Werken des Euripides im allgemeinen, dem vorliegenden Drama im besonderen, von dem Theater und den Aufführungen und vom Chor in der Tragödie. Die Abschnitte IV und V sind dieselben wie in den Sophoklesausgaben, Abschnitt I ist erweitert, so daß er bis zu Euripides führt. Wie in den neuen Auflagen der Sophoklesausgaben, so sind auch hier aus guten Gründen in den Abschnitten über das antike Bühnenwesen die wichtigsten Ergebnisse der Dörpfeldtschen Forschungen herübergenommen. Daß diese einleitenden Abschnitte in wissenschaftlicher Hinsicht auf der Höhe stehen und in lichtvoller Darstellung alle wichtigen einschlägigen Fragen behandeln, das ist bei einem so feinsinnigen Kenner des antiken Dramas wie Muff selbstverständlich.

Der Text zeigt wieder außer der antiken Gliederung in Prologos, Parodos u. s. w. auch die moderne Einteilung nach Akten und Szenen. Kurze Vorbemerkungen zu Beginn jedes Aktes und vor jeder Szene orientieren über den Hauptinhalt und

Digitized by Google

die Stellung des betreffenden Abschnitts im Aufbau der Dichtung. Den Chorgesängen sind die Metren vorausgeschickt; ein Wunsch, den ein früherer Referent über die Sophoklesausgabe ausgesprochen hat, daß nämlich die Metren gegenüber oder neben dem Texte stehen möchten, hat wohl aus technischen Gründen nicht erfüllt werden können. Was die Feststellung des Textes anlangt, so beabsichtigt Muff nicht, mit seiner Ausgabe neue Bahnen der Euripideischen Textkritik einzuschlagen, sondern indem er im allgemeinen konservativen Grundsätzen huldigt, an rechter Stelle aber auch nicht die sicheren oder annehmbaren Ergebnisse der Textkritik verschmäht, bietet er einen den Absichten des Dichters und der Dichtung nach Möglichkeit gerecht werdenden, geschmackvollen und für den Schüler verständlichen Text, eine Aufgabe, deren Lösung bei der wenig günstigen Textüberlieferung nicht ganz einfach war.

Der Kommentar bespricht grammatische Dinge nur in wenigen Fällen, wo es für das Verständnis unerläßlich schien. Dagegen werden der Ausdruck der Übersetzung und sachliche Parerga, der Fortschritt der Handlung und die Entwicklung der Charaktere besonders berücksichtigt. An einigen Stellen enthält der Kommentar auch textkritische Bemerkungen, wenn die Besprechung des Gedankenzusammenhanges auf Lückenhaftigkeit des Textes oder Unechtheit überlieferter Verse hinführte. Auch einzelne Bemerkungen metrischer Art sind eingefügt, um den Schülern das Lesen des Textes nach Möglichkeit zu erleichtern.

Aus alledem ergibt sich, daß Muffs Iphigenieausgabe ein gutes Hilfsmittel der Lektüre in der Hand der Schüler ist. Im Interesse des Buches verzeichne ich noch einzelne Bemerkungen und Bedenken.

In den Versen 58, 489, 587 und 650 des Textes finden sich die Formen *θνήσκουσι*, *θνήσκει*, *θνήσκειν*, *θνησκόντων*. Auf Grund der neueren orthographischen Feststellungen dürfte es sich nach dem Vorgange der gebräuchlichen Grammatiken und Lehrbücher empfehlen, diese mit iota subscriptum zu schreiben. — Wie in den Versschemen des 2. Bühnengesangs (V. 827—899) die dochmischen Dimeter durch senkrechte Striche getrennt sind, so würde eine solche Trennung auch für die anapästischen Dimeter der Parodos um der Übersichtlichkeit willen am Platze sein. — Das Versschema zu V. 197 und V. 220 würde richtiger wie zu V. 232 als anapästische Tripodie denn als anapästischer Trimeter zu bezeichnen sein. Die wörtlich angeführte Rede eines anderen ist in den V. 285 und 291 durch Anführungsstriche gekennzeichnet; konsequenterweise dürfte dieses Verfahren auch in den V. 267 und 268, 270 und 274 sowie 364 und 367 zu beobachten sein. An abgesprungenen Akzenten habe ich mir im Text verzeichnet 186 *οἶκων*, 539 *ἴσασιν*, 639 *ἴσως*, 1055 *ἴσως*, 1287 *ἔξω*, 1413 *ἐστιν*. Zwei Akzente stehen 1490 auf *σῴζομένης*.

Digitized by Google

Im Kommentar wird öfters statt aller weiteren Erklärung eine freiere geschmackvolle Übersetzung gegeben. Das ist gewiß zu billigen. Bisweilen jedoch vermisse ich eine Gedankenbrücke, die von der wörtlichen zu der freien Übersetzung hinführt, und ich fürchte, bequeme Schüler werden nur zu leicht geneigt sein, die schöne Übersetzung kurzerhand sich anzueignen, ohne sich über ihre Entstehung Rechenschaft zu geben. Der Lehrer wird also nach der Entstehung dieser Übersetzungen fragen müssen, ein Umstand, durch den die Absicht des Herausgebers, den Gang der Lektüre möglichst flott zu gestalten, beeinträchtigt wird. Eine solche Gedankenbrücke vermisse ich z. B. bei V. 658 *πέπονθας ταὐτὰ . . . ἐμοί;* „hast du dieselbe Empfindung wie ich?", bei V. 966 *ὠλένη=χειρί* (hier würde die Angabe der ursprünglichen Bedeutung und die Frage nach der vorliegenden Redefigur genügen), bei V. 1161 *ἀπέπτυσ'* „ich muß pfui rufen", bei V. 1234 *εὔπαις* „herrlich", bei V. 1245 *οἰνωπός* „hochrot", bei V. 1358 *τίνι νόμῳ* „aus welchem Grunde", bei 1321 *πῶς σε μεῖζον ὀνομάσας τύχω;* „welchen stärkeren Ausdruck soll ich brauchen, um dich richtig zu benennen?"

Nicht völlig konsequent erscheint mir der Kommentar in bezug auf die Angabe der Übersetzung seltener Vokabeln. So wird zu V. 105 die Übersetzung von *κακίζειν*, zu V. 446 die von *ἀντιπάλους*, zu V. 1133 die von *ῥοθίοις πλάταις* angegeben, obwohl sie mit Hilfe des Lexikons unschwer zu finden sein dürfte, während bei andern ganz fremden Vokabeln eine solche Hilfe nicht gegeben wird. — Für nicht notwendig halte ich die Übersetzung von *φάσματα* 42, *φεύγειν* 47, *μόνος* 50, *φεύγω* 512.

Zu V. 2 *θοαῖσιν ἵπποις* ist die Bemerkung „ist mit *μολών* zu verbinden" wohl nicht nötig, da eine andere Verbindung kaum möglich ist. — Zu V. 14 *μετελθεῖν* ist die Übersetzung „nachgehen, um zu rächen" wohl etwas umständlich; würde dies nicht als Erklärung hinzustellen und als Übersetzung etwa „rächen, verfolgen" zu empfehlen sein? — Zu V. 27 *„ἐκαινόμην* imperfectum de conatu" könnte wohl auf die Übersetzung mit „ich sollte eben . ." hingewiesen werden. — Zu V. 39 *ὅς ἂν . . .* ist die Bemerkung „der Relativsatz steht für den Akkusativ des Objekts *πάντα Ἕλληνα ἄνδρα, ὅς ἂν* . ." wohl nicht völlig genau; wie öfters ist der Objektsakkusativ des Hauptsatzes in den Relativsatz gezogen. — Zu V. 106 *κρύψωμεν δέμας* sähe ich statt der Übersetzung lieber einen Hinweis auf die bekannten Umschreibungen mit *animus, corpus* u. a. — Würde zu V. 135 *ἐξαλλάξασ'*, damit der Bedeutungsübergang zu „verlassen" völlig klar würde, nicht statt „etwas . . . vertauschen" besser gesagt werden „einen Ort mit einem andern vertauschen"? — Zu V. 1002 *τοὐπιὼ χωρισθένι'* würde die grammatische Erklärung wünschenswert sein. — Ist V. 1150 die Übersetzung von *πλο-*

Digitized by Google

κάμους mit „Locken" richtig? — Bei V. 1181 καὶ νῦν καθεῖσαν δέλεαρ ἡδύ μοι φρενῶν würde die grammatische Erklärung des Genitivs φρενῶν wünschenswert sein. — 1342 εἰσορᾶν ist doch wohl auch zu χρῆν zu ergänzen.

An Druckfehlern habe ich im Kommentar mir verzeichnet: 223—224 Παλλάδος, 469 ἱεροί.

Neumünster. H. Schmitt.

---

Kurt Busche, Euripides' Iphigenie in Aulis. Herausgegeben und erklärt. Leipzig und Berlin 1903, B. G. Teubner. Heft I: Text VII u. 58 S. 8. Heft II: Einleitung und Kommentar 81 S. 8. 1,40 *M*. (Meisterwerke der Griechen und Römer in kommentierten Ausgaben VII).

Der Verf. hat sich mit seiner Ausgabe das Ziel gesteckt, „einmal der Privatlektüre reiferer Schüler zu dienen, dann aber auch Studierenden und sonstigen Freunden des klassischen Altertums, die dem Dichter der griechischen Aufklärung ihr Interesse zuwenden, das genauere Verständnis eines seiner schönsten Werke zu vermitteln". Das ist bescheiden gesprochen; denn der Verf. schreitet auch in der schweren Rüstung des Fachgelehrten einher, wie schon ein Blick auf S. VIII—XI in Heft I, wo die Abweichungen seines Textes von der Prinz-Weckleinschen Ausgabe von 1899 verzeichnet sind, beweist. Seit langem hat er sich gerade mit diesem Stück des Euripides beschäftigt (vgl. Programm von Leer aus dem Jahr 1896), und so wird man es nur natürlich finden, daß er auch eigene Konjekturen in dieser Ausgabe beigesteuert hat. Ich erkenne das Geleistete freudig an, komme aber in einzelnen Fällen nicht von Bedenken los: warum ist z. B. v. 1495—97 eingeklammert? Gründe führt der Verf. nicht an, es wird hier wohl das subjektive Empfinden entscheiden. V. 1311 schreibt der Verf. πρόθυμά σ' ἔλαβεν Ἄρτεμις, πρὸς Ἴλιον. gibt den Vers dem Chor und nimmt danach Ausfall eines Verses an; Wecklein teilte den Vers mit Reiske der Iphigenie zu, wie ich glaube, mit Recht.

Doch der Verf. will ja eigentlich nicht dem engeren kritischen Publikum, sondern der breiteren Schicht der „reiferen Schüler und sonstigen Freunde des klassischen Altertums" mit seiner Ausgabe entgegenkommen. Dazu ist namentlich das zweite Heft bestimmt, das in Einleitung (S. 1—18) und Kommentar (S. 19 bis 86) zerfällt. Die Einleitung behandelt zuerst Euripides' Leben und Werke, dann die Iphigenie in Aulis und zwar 1) die Sage von Iphigeniens Opferung und ihre Bearbeitung durch Euripides, 2) Zeit der Aufführung, Überlieferung und Fortleben des Dramas, 3) Gliederung des Dramas, 4) szenische Bemerkungen. Das Buch von W. Nestle „Euripides, der Dichter der griechischen Aufklärung" liegt ja natürlich allen in neuerer Zeit nicht ganz seltenen Einzelausgaben von Dramen des Euripides zugrunde, kein Herausgeber steht ihm innerlich so frei gegenüber wie Busche.

Digitized by Google

— Verschweigen will ich auch nicht den mangelnden Bilderschmuck der Ausgabe. Heft I bringt den Abdruck der Neapler Büste des Euripides, das ist alles. Ich meine, der Verf. hat recht daran getan, dieses Meisterwerk des Euripides, das verständlich genug zu jedem empfänglichen Herzen spricht, keusch und züchtig, ohne weither geholten Aufputz, dem Leser vor Augen zu führen.

Im Kommentar kommt ja manches Elementare vor, so v. 277 die Belehrung über die Änianen, v. 286 über die Echinaden, im allgemeinen aber ist auch hier das Richtige getroffen.

Danach kann diese Ausgabe unbedenklich empfohlen werden.

Liegnitz. Wilh. Gemoll.

---

Rudolf Wessely, Vereinfachte Griechische Schulgrammatik. Erster Teil: Formenlehre. Leipzig 1903, B. G. Teubner. VIII u. 113 S. 8. geb. 1,40 *M*.

Wessely läßt eine „Vereinfachte Griechische Schulgrammatik" erscheinen, die dem Geiste der neuen Lehrpläne von 1901 zu entsprechen bemüht ist. In dem vor kurzem veröffentlichten ersten Teil behandelt er die Formenlehre, die wichtigsten syntaktischen Regeln, die in Tertia im Anschluß an die Lektüre zur Aneignung gelangen, sowie das Nötigste aus der Homerischen Laut- und Formenlehre und fügt schließlich ein nach grammatischen Gesichtspunkten angeordnetes Verzeichnis der gebräuchlichsten Vokabeln hinzu. Seinen Standpunkt in der Frage des griechischen Unterrichtsbetriebes hat der Verfasser in dieser Zeitschrift 1903 S. 505 ff. eingehend dargelegt. Wenn W. auch die Meinung vertritt, daß die Lehrpläne hier und da vor den letzten Konsequenzen des Vereinfachungsprinzips Halt gemacht haben, so hütet er sich doch — und dadurch kommt er mit weiser Mäßigung der konservativen Richtung entgegen —, die von der Behörde festgesetzten Grenzen zu überschreiten. Der Referent ist der Überzeugung, daß auch Gräzisten älteren Schlages der Wesselyschen Grammatik, die durch die Vereinfachung des Lernstoffes vor anderen sich auszeichnet, ihren Beifall nicht versagen werden. Die singulären Formen, „die belanglosen Einzelheiten", sind aus dem Kanon des Lernstoffes beseitigt und in einem Schlußkapitel alphabetisch zusammengestellt worden. Dieses Verzeichnis verdient besondere Anerkennung; hier findet der Schüler die schwer erkennbaren Formen, soweit sie eben nicht zum Lernstoff gehören, nicht als isolierte Vokabeln, sondern mit der gehörigen grammatischen Erklärung und dem Hinweis auf die betreffenden Paragraphen der Grammatik. Von den seltenen Einzelheiten, die sich bei den Schulschriftstellern nur sporadisch vorfinden, sondert W. diejenigen Erscheinungen ab, die zwar selten, aber doch typischen Charakters sind. Ihnen wird der Verfasser insofern gerecht, als er die Zahl der Beispiele beschränkt, doch zum allgemeinen Verständnis auf die Kenntnis

Digitized by Google

der Bildungsgesetze dringt. Diesem Ziele dienen auch die Einleitungsparagraphen über den Vokalismus und Konsonantismus des Griechischen. Zu den inneren Vorzügen des Buches kommen auch äußere, vor allem der bei der vortrefflichen Ausstattung billige Preis. Hoffentlich wird die Syntax für die oberen Klassen nicht gar zu lange auf sich warten lassen.

Berlin. Julius Werner.

J. Hense, Griechisch-römische Altertumskunde. Ein Hilfsbuch für den Unterricht. Unter Mitwirkung von Th. Grobbel, W. Kotthoff, H. Leppermann, E. Schunck, A. Wirmer herausgegeben. Paderborn 1903, Th. Hense. 234 S. 8. 2,40 ℳ, geb. 2,75 ℳ.

In früheren Zeiten wurde dem Unterrichtsbetrieb in den klassischen Sprachen vielfach vorgeworfen, daß er die sprachlich-formale Seite der Schriftwerke vorzugsweise betone und darüber die reale Seite vernachlässige. Wenn dies geschah, so war es gewiß ein Fehler, da man nur durch Berücksichtigung beider Seiten zum vollen Verständnis eines Schriftwerks gelangen und den richtigen Nutzen daraus ziehen kann. Deshalb bezeichnen auch die preußischen Lehrpläne von 1901, ähnlich wie die von 1892, bei der altsprachlichen Lektüre der Oberstufe als Hauptsache neben einer auf klarer Einsicht in die sprachliche Form beruhenden deutschen Übersetzung „das inhaltliche Verständnis des Gelesenen und die Einführung in das Geistes- und Kulturleben des klassischen Altertums (S. 30)", und in der Reifeprüfung soll den Schülern Gelegenheit gegeben werden, „ihre Kenntnisse auf dem Gebiete der Altertumskunde, soweit diese für das Verständnis der Schriftsteller erforderlich ist, zu erweisen". Um dieser Forderung zu entsprechen, haben bereits manche kommentierte Schriftstellerausgaben, wie z. B. die des Teubnerschen Verlags, sowie einzelne Wörterbücher, wie das von Autenrieth zu Homer, eine Fülle sachlicher Erklärungen und sogar Abbildungen aufgenommen. Aber dies ist wohl kaum der richtige Weg, da man auf solche Weise unmöglich ohne vielfache Wiederholungen jedes einzelne Schriftwerk erläutern kann. Dazu kommt der hohe Kostenpunkt für jene Ausgaben und der andere Mißstand, daß solche zerstreuten, gelegentlichen Bemerkungen kein klares Bild geben und nur zu bald wieder vergessen werden.

Daher scheint es mir das Richtigste zu sein, daß die Schüler ebenso, wie sie für die sprachliche Seite Grammatik und Wörterbuch haben und zum Überfluß auch noch einen Kommentar, der sich auf die sprachliche Erläuterung beschränkt, so für die sachliche Seite neben dem Lehrbuch der Geschichte und dem historischen Atlas ein besonderes Realienbuch erhalten, aus dem sie sich über alle Einrichtungen des öffentlichen und privaten Lebens, Literatur, Kunst und Mythologie die erforderliche Belehrung schöpfen können, ein Buch, auf das der Lehrer beim Unterricht



Digitized by Google

verweisen kann, damit sich die Schüler durch häusliche Wiederholung die Kenntnis der Realien einprägen und dauernd gegenwärtig erhalten. In der Erkenntnis dieser Notwendigkeit hat man ja auch längst brauchbare und schätzenswerte Hilfsmittel für die einzelnen Teile der Altertumskunde, für die Literatur, die Kunstgeschichte, die Mythologie u. s. w., herausgegeben; aber es fehlte an solchen, die alle diese verschiedenen Seiten des antiken Geistes- und Kulturlebens übersichtlich und schulmäßig zusammenfassen. Denn auch das gewiß recht verdienstvolle Büchlein von Wohlrab, „Die altklassischen Realien im Gymnasium", das einzige, das m. E. in dieser Beziehung in Betracht kommt, läßt die Kunstgeschichte gänzlich unberücksichtigt und bietet in manchen anderen Teilen entschieden zu wenig. Daher glaube ich, daß die oben angeführte, von Hense in Verbindung mit anderen Schulmännern herausgegebene „Griechisch-römische Altertumskunde" einem wirklichen Bedürfnis entspricht und eine wertvolle Ergänzung unserer Schulliteratur darstellt.

Eine Übersicht des reichen, auf 234 S. gegebenen Inhalts wird dieses Urteil bestätigen: I. Die Griechen. Epos, Lyrik, Drama, Geschichtschreibung, Philosophie, Beredsamkeit; Realien zu Homer, zu den Tragikern, zum Kriegswesen, zur politischen Beredsamkeit, Topographie von Athen. II. Die Römer. Epos, Lyrik, Didaktik, Drama, Geschichtschreibung, Philosophie, Beredsamkeit, Kriegswesen der Römer, röm. Staatsleben, Gerichtswesen, Staatsverwaltung, Topographie von Rom. III. Griech.-röm. Mythologie. IV. Geschichte der griech. und röm. Kunst. Klassische Ruinenstätten (Schliemann und seine Homerische Welt, Olympia, Pergamum, Pompeji, der obergermanisch-rätische Limes, Kastell Saalburg, Kastell Aliso-Haltern; Athen und Rom sind unter I und II besprochen). V. Metrologisches. Das Buch enthält also alles, was neben der Geschichte und Erdkunde für das sachliche Verständnis der Schriftsteller in Betracht kommen kann, und zwar in solcher Ausführlichkeit, daß man schwerlich etwas Wichtiges vermissen, weit eher das eine oder andere für entbehrlich halten wird. Aber die Verfasser verwahren sich ausdrücklich gegen die Meinung, als ob der gesamte dargebotene Stoff vom Lehrer im Unterricht behandelt und vom Schüler erlernt werden solle; vielmehr soll gar manches nur zur Kenntnisnahme durch aufmerksames Lesen und zur Ergänzung und Vertiefung des Unterrichts dienen.

Die Behandlung des Stoffes beruht in allen Teilen auf streng wissenschaftlicher Grundlage und berücksichtigt überall die Ergebnisse der neuesten Forschung; unsichere Hypothesen sind, soweit sie für die Schule Interesse haben, wie Leukas-Ithaka u. a., mit Zurückhaltung erwähnt oder, wie bei dem Trierenproblem, mit Recht übergangen worden.

Daß die Verfasser aber in unserer bilderfrohen Zeit den Mut hatten, ein solches Buch ohne Illustrationen zu veröffentlichen,

Digitized by Google

erregt meine höchste Bewunderung. In der Tat hätten sie das Buch nur unnötig verteuert. Denn die meisten Anstalten besitzen heutzutage nicht nur eine kleinere oder größere Sammlung von Gipsabgüssen der wichtigsten Skulpturen, sondern auch andere Anschauungsmittel der verschiedensten Art, und vieles, was man noch nicht hat, kann man sich durch einen sachverständigen Zeichenlehrer oder kunstgeübte Schüler nach bestimmten Vorlagen in vergrößertem, für die Schule geeignetem Maßstabe anfertigen lassen. Die Schüler aber haben in dem bekannten, ebenso billigen wie gediegenen Bilderatlas von H. Luckenbach, Kunst und Geschichte, 1. Teil, ein allen Anforderungen entsprechendes Anschauungsmittel, auf das sich die Verfasser mit Recht berufen. Die von ihnen empfohlene Einrichtung, „daß etwa 10—12 Exemplare dieses Atlas in der Handbibliothek des Lehrerzimmers zur Benutzung bei unvorhergesehenen Gelegenheiten zur Verfügung stehen", ist nicht nur bei ihnen, sondern auch anderwärts getroffen und als wohlbewährt befunden worden.

Einer besonderen Empfehlung bedarf die „Griechisch-römische Altertumskunde" von Hense nicht weiter; jeder, der sie kennen lernt, wird sich von ihrer Brauchbarkeit und inneren Güte leicht überzeugen.

Rheine. Anton Führer.

---

Henri Rogivue, Französisch-deutsches und Deutsch-französisches Taschenwörterbuch. Leipzig 1903, Otto Holtzes Nachfolger. 452 u. 484 S. 8. geb. je 3,75 *M*.

Ein Taschenwörterbuch erprobt man wohl am sichersten durch den Gebrauch. Und so habe ich dieses Wörterbuch unmittelbar nach Zusendung in Gebrauch genommen, ich habe es ein halbes Jahr hindurch auf meinem Arbeitstisch liegen gehabt, um es täglich, ja stündlich zu befragen, und ich muß gestehen, es hat mich nur in ganz vereinzelten Fällen im Stich gelassen, in Fällen noch dazu, in denen man überhaupt von vornherein zu einem Sachs oder Littré zu greifen pflegt. Der Verf. hat somit recht, seinem Werke als Empfehlung die Worte voranzuschicken: „Das Wörterbuch bietet einen reichen Wortschatz aller für das praktische Leben, den Handel und die Industrie, die Kunst und die Wissenschaften unentbehrlichen Ausdrücke; es enthält eine reiche Phraseologie und eine beträchtliche Auswahl neuer Wörter, die den in der neueren Zeit auf allen Gebieten des menschlichen Lebens vorgekommenen Änderungen ihr Entstehen verdanken. Es ist ein Buch für die Schule sowie für das praktische Leben und es wird dem Zeitungs- und Romanleser ersprießliche Dienste leisten".

Immerhin dürfte der Verf. wohl bereit sein, in einer neuen Auflage — wenn auch nicht gerade alle Bildungen mit dem griechischen macro-: macrobe, macrobiotique, macrocéphale,



Digitized by Google

macrocosme, oder solche mit micro- und ähnliche Zusammensetzungen gelehrten Ursprungs — doch so gebräuchliche Wörter wie abaliénation, madone, das aus den *Femmes savantes* bekannte solécisme und einige sonst noch, die ihm ja sicherlich von anderer Seite zugehen werden, einzufügen. Daß zwar arpèger und arpège im französisch-deutschen Teil, nicht aber die entsprechenden harpeggieren und harpeggio im deutsch-französischen Teil des Lexikons vorhanden sind, darf wohl als auffallend bezeichnet werden. Wenn aber die Kritik anfangen wollte, beispielsweise Wörter wie Fluidum, Halunke, Linkruste, Linoleum, Niederdruckdampfheizung, Riesenaufschwung und dergl. m., die der verständige Benutzer mit Hilfe des französisch-deutschen Teils zumeist herausfinden wird, als im anderen Teile fehlend aufzuführen, so möchte hier allerdings so wenig wie bei manchem viel umfangreicheren Werke ein Ende vorausgesehen werden können, da naturgemäß das Wörterbuch der Wortschöpfung immer und ewig nachhinken wird.

Nun ist es aber nicht bloß die Vollständigkeit, sondern fast ebensosehr die Übersichtlichkeit und schließlich auch die Korrektheit, die das gute Wörterbuch von dem schlechten unterscheiden. Und diese beiden Eigenschaften sind tatsächlich dem vorliegenden Werke in hohem Maße zuzusprechen. Der kräftige Druck des Grundwortes, die klaren Typen für alle übrigen, die Aufführung des ersten und letzten Wortes jeder einzelnen Seite an deren oberem Rande, die nähere Charakterisierung der Substantiva, Verba, Adjektiva und all der andren Wortklassen durch einen einzelnen, eingangs vereinbarten Buchstaben, das alles empfiehlt dieses Buch dem Nachschlagenden auf den ersten Blick. Und daß hier bisweilen unter Hintansetzung der etymologischen Aufeinanderfolge in der Wortbildung einzig und allein die alphabetische Ordnung entscheidet, kann im Hinblick auf die Benutzung durch weiteste Kreise nur ein Vorzug genannt werden.

Die Zuverlässigkeit endlich wird man durch einen Vergleich mit größeren Wörterbüchern leicht konstatieren können; ebenso wird man nach einer solchen Vergleichung sich gern zu dem Bekenntnis verstehen, daß die Sonderaufgabe, die sich der Verf. gestellt hat, „jedem Worte seine wahre Bedeutung zukommen zu lassen, ohne nach weitläufigen Umschreibungen zu greifen", durchaus geglückt ist. Durch die strikte Anwendung der neuen deutschen Rechtschreibung hat Henri Rogivues Wörterbuch zweifellos einen Vorsprung vor vielen andereu.

Frankfurt a. M. Max Banner.

---

1) E. E. B. Lacomblé, Histoire de la Littérature Française. 2e édition. Leipzig 1903, B. G. Teubner. VI u. 107 S. 8. 1,80 *M*.

Das vorstehende, französisch geschriebene Buch von Lacomblé gibt eine gedrängte Übersicht über die wichtigsten Epochen und

Digitized by Google

die bedeutendsten Dichter und Dichtwerke der französischen Literatur von der ältesten Zeit an bis auf unsere Tage. Der Verfasser hat dieses Buch für die Schüler der Oberklassen unserer höheren Lehranstalten als Wegweiser durch die französische Literatur bestimmt und die Dichter des 17. Jahrhunderts mit Recht am eingehendsten behandelt.

Es ist ein gutes Zeugnis für die Brauchbarkeit dieses Hilfsbuches, daß es nach drei Jahren eine Neuauflage erlebt hat. Es ist in der Tat auch ein empfehlenswertes Buch. Zunächst ist zu bemerken, daß L. aus den besten Quellen geschöpft hat, vor allem aus Brunetière, Faguet, Lemaître und Taine. Ferner ist lobend anzuerkennen, daß L. das diesen Kritikern entlehnte Material gut zusammengestellt und in seinen Abhandlungen über die Hauptströmungen in der französischen Literatur mit Geschick zu einem zusammenhängenden Ganzen verarbeitet hat. Dabei hat er, scheint mir, nicht bloß die Ansichten seiner Quellenschriften wiedergegeben; er gibt auch selbständige, von der landläufigen Ansicht abweichende Urteile über einzelne Dichter und Dichtungen und unterläßt es nicht, auf Irrtümer und Schwächen dieses oder jenes großen Schriftstellers hinzuweisen. So zeigt er in dem Kapitel über Ronsard und die Pléiade (§ 4), daß Malherbe und Boileau die Dichter dieses Bundes falsch beurteilt haben, und in einem andern Abschnitt (§ 8), daß die Satire Ménippée wohl geringeren Einfluß auf die Zeitereignisse gehabt hat, als allgemein angenommen wird. Auf diese Weise dürfte der Verfasser wohl seine in der Vorrede ausgesprochene Absicht erreichen, „die jungen Leser zum Nachdenken über das Gelesene anzuregen oder sie gar zu veranlassen, das Gelesene später auf seine Richtigkeit selbständig nachzuprüfen". Mit der Beurteilung der einzelnen Schriftsteller stimme ich im ganzen mit L. überein. Doch handelt es sich bei Bossuet meiner Meinung nach nicht darum, „de réconcilier les églises protestante et catholique" (S. 39), sondern es handelt sich vielmehr, wie L. im nächsten Satze besser sagt, darum, de combattre et de convertir le protestantisme. Zuzugeben ist allerdings, daß Bossuet in seinem erbitterten Kampf gegen die Protestanten und Jansenisten von einem patriotischen Gedanken geleitet worden ist. Darüber sagt L.: C'est pour réaliser son beau rêve d'une seule église nationale qu'il combattra avec tant d'âpreté le mysticisme de Fénelon . . . (S. 40). — Der Stil ist in dem Hilfsbuch von L. im allgemeinen schlicht und durchsichtig. Besonders klar geschrieben sind die Worte über die 'Origines du français' und die bei der Neuauflage sorgfältig umgearbeiteten 'Introductions' zu den beiden Literaturperioden des 17. Jahrhunderts. L. hebt in diesen wichtigen Abschnitten in geschickter, lehrhafter Art — sein Buch will ja ein „Lehrbuch" sein — das Charakteristische in der Denkungsart, das gemeinsame Ideal dieser französischen Klassiker hervor: La Nature et la Raison, voilà les

Digitized by Google

deux grands principes de la doctrine de Boileau (S. 34), und erklärt dann auch, was Boileau und seine großen Zeitgenossen unter „Natur" verstehen, nämlich die nature humaine, und welchen schädlichen Einfluß die zu enge Begriffsauffassung des an sich richtigen Prinzips, de suivre la nature, auf die folgende französische Literatur ausgeübt hat. Diese, wie schon betont, in möglichst schlichter Sprache vorgetragenen Auseinandersetzungen wird ein vorgeschrittener Primaner mit Nutzen lesen. Aber finden unsere Primaner Zeit zu solchem Studium? An unsern beiden Gymnasien schwerlich, selbst nicht am Realgymnasium, nachdem an ihnen mit jedem neuen Lehrplan die Stundenzahl für das Französische vermindert, das Lehrziel aber wenig erniedrigt worden ist. Vielleicht haben die Primaner der Oberrealschulen eher Zeit zu solchem Literaturstudium, und ihnen sei die Literaturgeschichte von Lacomblé denn bestens empfohlen. Vor allem aber möchte ich sie den Studenten der neueren Sprachen als Nachschlagebuch und Repetitionsbuch empfehlen. Zu wünschen wäre allerdings, daß bei einer dritten Auflage die neueste französische Literatur von 1850—1900 ergänzt und der „Lebensgang" der bedeutendsten Schriftsteller dieses Zeitabschnitts kurz hinzugefügt würde.

2) E. E. B. Lacomblé, Complément de l'Histoire de la Littérature Française. (Morceaux choisis, poésies, analyses.) Groningue 1900, P. Noordhoff. XII u. 196 S. 8. 1,75 *M*.

Dieses Buch von Lacomblé enthält eine Sammlung von gut ausgewählten Stücken aus der französischen Literatur älterer und neuerer Zeit und ist eine „Ergänzung" der bei Teubner erschienenen 'Histoire de la Littérature française' desselben Verfassers; die Stücke dieser Sammlung sollen auch in erster Reihe dem Leser jener Literaturgeschichte als Belege für die Richtigkeit der Ausführungen des Verfassers dienen. Meistens findet man solche Belege in den Literaturgeschichten selbst bei den Besprechungen der Dichter. Da die im „Complément" enthaltenen Proben aus der französischen Literatur für sich allein veröffentlicht sind, so können sie auch unabhängig von der Literaturgeschichte Lacomblés als Schulbuch oder besser noch zum Selbststudium benutzt werden. Sie geben dem Leser eine gute Anschauung von der Reichhaltigkeit und Gediegenheit der französischen Literatur und von der Veränderung der französischen Sprache im Laufe der Jahrhunderte. Daß L. von den Dichtern Corneille, Molière und Racine, um die Sammlung nicht zu umfangreich zu machen, statt Textproben nur Inhaltsangaben einiger Dramen aufgenommen hat, mag wohl den einen oder andern Leser stören; für die Schüler der Oberklassen oder für Studenten sind diese Inhaltsangaben am Platze. — Papier und Druck des Buches sind gut; es sind mir nur wenig Druckfehler aufgefallen; S. 36 ist versehentlich main wiederholt in en donnant à Cinna la main d'Émilie, und S. 77 oben steht nons statt nous.

Digitized by Google

3) Delâge, Mademoiselle de la Seiglière. I: Texte et Vocabulaire. II: Notes et Répétiteur. Leipzig 1903, B. G. Teubner. V u. 135 S., V u. 107 S. 8. 1,80 *M.*

Das Sandeausche Lustspiel 'Madame de la Seiglière', das uns eine treffliche Schilderung der französischen Gesellschaft in der Zeit der Restauration gibt, hat sich schon seit Jahren als brauchbare Schullektüre bewährt und ist auch in den meisten Sammlungen französischer Schulausgaben zu finden. Die vorliegende Bearbeitung von Delâge ist in der Teubnerschen „Bibliothèque Française" erschienen und schließt sich der Ausgabe von Hartmann (Leipzig, Seemann) am engsten an; sie zeichnet sich aber vor dieser und den anderen vorhandenen Ausgaben durch ein umfangreicheres Heft von Anmerkungen und Ergänzungen aus. Diese Anmerkungen sind inhaltlich einwandsfrei. Daß sie in französischer Sprache abgefaßt sind, ist nur zu billigen. Die Lektüre dieses Lustspiels paßt doch nur für die Oberstufe unserer höheren Schulen, und auf dieser Stufe wird das fremdsprachliche Gewand der Anmerkungen dem Schüler keine allzu große Schwierigkeit machen; es wird aber ohne Zweifel die Gewandtheit des Schülers im schnellen Erfassen eines französischen Textes wesentlich fördern. Zu den Anmerkungen hat D. noch einen Anhang hinzugefügt, der ebenfalls in französischer Sprache abgefaßt ist. Dieser Anhang enthält eine auf den Inhalt des Lustspiels bezügliche Reihe von Fragen, Themata zu kleinen schriftlichen oder mündlichen Ausarbeitungen in französischer Sprache, sowie eine Zusammenstellung von Sprichwörtern, Gallizismen und auffälligen grammatischen Erscheinungen, die dem Schüler bei der Durchnahme dieser Lektüre begegnet sind. Es steckt ein außerordentlicher, anerkennenswerter Fleiß in diesem Heft, das auf denjenigen Schulen, auf denen dem Französischen reichliche Zeit zugemessen ist, mit großem Nutzen für die sprachliche Ausbildung der Schüler verwertet werden kann.

4) L. Lagarde et A. Müller, A travers la vie pratique. Morceaux de Conversation sur Paris, Berlin et autres sujets, avec Questionnaire et Vocabulaire. Berlin 1903, Weidmannsche Buchhandlung. VI u. 197 S. 8. 2,40 *M.*

Von Lagarde haben wir unter dem Titel 'La Clef de la Conversation française' eine recht brauchbare erste Einführung in die gute französische Umgangssprache. Das vorliegende Buch ist, wie die Verfasser in der Vorrede betonen, gewissermaßen als eine Ergänzung zu der 'Clef de la Conversation' zu betrachten und für solche Schüler bestimmt, welche entweder die erstere Einführung durchgearbeitet oder sich auf eine andere Weise einen schon ziemlich umfangreichen Vokabelvorrat angeeignet haben und nun neue, schwierigere Einzelworte und Phrasen lernen wollen. Der Zweck dieses Übungsbuches entspricht also den Vorschriften der neuen Lehrpläne, daß nämlich „die an die Lektüre an-

Digitized by Google

geschlossenen Sprechübungen durch solche ergänzt werden müssen, die den regelmäßigen Vorgängen und Verhältnissen des wirklichen Lebens gelten," und daß „von früh an ein Vorrat gebräuchlicher, fester Phrasen erworben werden muß". Auch mit dem Übungsstoff und mit der Stoffverteilung im vorliegenden Buch kann ich mich im allgemeinen einverstanden erklären. Die Stadt Paris und das Pariser Leben bilden den Inhalt der Sprechübungen der beiden ersten und längsten von den fünf Kapiteln des Buches; das dritte bringt einen Vergleich zwischen Paris und Berlin; den Stoff des vierten bilden verschiedene Vorgänge des täglichen Lebens, und das fünfte Kapitel bringt eine Reihe von kleinen hübschen Geschichten und Anekdoten mit zahlreichen Gallizismen. In den beiden mittleren Kapiteln ist der Stoff in Dialogform verarbeitet; in allen Kapiteln sind auffällige Gallizismen durch den Druck hervorgehoben, und ein kurzes, aber ausreichendes Vokabularium bildet den Abschluß des Übungsbuchs 'A travers la vie pratique', das ich, wie aus dem oben Gesagten hervorgeht, also im allgemeinen als zweckmäßig eingerichtet und brauchbar bezeichnen kann. Im einzelnen habe ich aber doch auf einige Mängel aufmerksam zu machen. Auf S. 2 und S. 7 findet sich derselbe Satz: Comme tous les grands réseaux viennent aboutir à Paris, cette ville est devenue . . . le centre commercial . .: Druckfehler ist S. 36 enrègister. Folgende Ausdrücke bedürften wohl in bezug auf Konstruktion, Klang oder Deutlichkeit einer Durchsicht: S. 24: Dès l'avant-midi; ebenda: le canon tonne; aussitôt après l'arrivée; S. 33: A quand pensez-vous partir? Dans trois jours, à moins que cet espace de temps ne soit trop court pour vos préparatifs. Mais si, mais si (m. non. ?). S. 34: Me faut-il prendre avec moi une malle . .? S. 40: Leur attention se porte . . . sur les paysans et habitants de la banlieue. S. 46: De quoi prie-t-il son compagnon? S. 48: Il (i. e. Le café) me produit le même effet qu' à vous-même. Prendrons-nous du café? — Allons plutôt le prendre dans un café; ebenda: — — voir le mouvement des rues et des édifices publics; S. 57: Le parc du Luxembourg, un parc ouvert . .; S. 67: Quand on est à l'étranger, c'est un grand bonheur de trouver des gens qui assistent de leurs conseils (qui nous ass.); S. 77: La culture des asperges est une spécialité de nos jardiniers de banlieue (maraîchers); S. 86: Il n'y a qu'un astre qui plane sur la France (un seul astre); S. 88: Quant au commerce de librairie, Berlin arrive immédiatement après Leipzig; S. 90: l'allée de la Victoire (?l'Avenue de l. V.). Das Stück ('Le Grunewald') (S. 98) bedarf wohl besonders einer kritischen Durchsicht in bezug auf Inhalt wie Form. Ich vermerke hier: des lacs poétiquement situés; pendant la semaine on y trouve également (?) quelques équipages; la maman s'occupe de ses plus jeunes enfants; la nature pittoresque et sauvage; S. 101: Bien que ces régates

Digitized by Google

n'aient pas toutefois (?) l'importance que le grand Prix a pour les Parisiens, elles constituent cependant . . . — Bei einer 2. Auflage wären die hier angemerkten, mehr äußerlichen Mängel leicht zu beseitigen; eine genaue Durchsicht in der angedeuteten Richtung würde die Brauchbarkeit des gut angelegten Übungsbuches 'A travers la vie pratique' gewiß noch erhöhen.

Luckenwalde. Heinrich Truelsen.

---

1) Greater Britain, ausgewählt und für den Schulgebrauch erklärt von J. Klapperich, mit Karte und 4 Kartenskizzen. 37. Bändchen der Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften aus der neueren Zeit herausgegeben von Bahlsen und Hengesbach. Berlin 1900, Weidmannsche Buchhandlung. VIII u. 142 S. 8. geb. 1,50 *M*.

Greater Britain gibt in einer Reihe lebensvoller Bilder eine frische und anmutige Schilderung derjenigen außereuropäischen Länder, die unter dem Union Jack vereinigt sind. Die englischen Kolonieen und Schutzstaaten in Asien, Amerika, Australien und Afrika, ihre Bewohner mit den ihnen eigentümlichen Sitten, Gebräuchen und Religionen, ihre Erzeugnisse, ihre Beziehungen zum Mutterlande u. s. w. werden in anschaulicher, leicht faßlicher Weise dargestellt. Der Stoff, der einem modernen geographischen Unterrichtswerke für englische Schulen entnommen ist, ist in 42 in sich abgeschlossene Abschnitte von fast gleichem Umfange eingeteilt. Es kann also leicht eine Auswahl getroffen werden, wenn das Ganze nicht gelesen werden soll. Die in dem Buche enthaltene Lektüre entspricht der Forderung der Lehrpläne von 1901, derzufolge *vornehmlich dasjenige Gebiet zu berücksichtigen ist, welches in die Kultur und die Volkskunde einführt*. Zu dem Buche ist auch ein besonderes Wörterbuch erschienen, welches alle Wörter einschließlich der Eigennamen mit genauer Bezeichnung der Aussprache enthält. Greater Britain eignet sich besonders für den englischen Unterricht im 2. Halbjahre der Unterprima der Gymnasien. Es kann für diesen warm empfohlen werden.

2) The Growth of Greater Britain, a sketch of the history of the British Colonies and Dependencies by F. B. Kirkman, B. A. Mit einer Karte von Südafrika. Ausgewählt und erläutert von J. Klapperich. Englische und französische Schriftsteller der neueren Zeit für Schule und Haus herausgegeben von Klapperich. VI. Bändchen Glogau 1901, Verlag von Carl Flemming. VIII und 138 S. 8. geb. 1,60 *M*.

Das Buch 'The Growth of Greater Britain' steht, wie man wohl schon aus dem Titel entnehmen kann, mit dem oben angezeigten Buche desselben Herausgebers in engem Zusammenhange. Während 'Greater Britain' kurz gesagt eine Beschreibung von Land und Leuten in den englischen Kolonieen enthält, bringt 'The Growth of Greater Britain' eine dazu gehörige Geschichte der Entstehung dieser Kolonieen. Die schrittweise Entwickelung

Digitized by Google

des mächtigen englischen Kolonialreiches von der Zeit der Vernichtung der spanischen Armada an bis zu dem jüngst beendeten südafrikanischen Kriege wird sehr anschaulich geschildert, eine treffliche Illustration des stolzen Verses: 'Rule Britannia! Britannia rule the waves!' Die Sprache ist flüssig und leicht verständlich. Der Stoff ist einem geschichtlichen Unterrichtswerke für englische Schulen entnommen, das einen in London lebenden, auf dem Gebiete der Schulliteratur angesehenen Mann namens Kirkman zum Verfasser hat. Das Buch ist sehr dazu geeignet, den Schüler in das moderne Englisch einzuführen und ihm zugleich einen Begriff von der kolonialen Macht Englands zu geben. Es kann daher für die Lektüre in der Prima der Gymnasien empfohlen werden.

3) u. 4) Chambers's History of the Victorian Era. The Reign of Queen Victoria, ausgewählt und erläutert von J. Klapperich. Englische und französische Schriftsteller der neueren Zeit für Schule und Haus herausgegeben von Klapperich. V. Bändchen. Ausgabe A: Einleitung und Anmerkungen in deutscher Sprache, Ausgabe B: mit englischer Einleitung und Erklärung. Glogau 1901, Verlag von Carl Flemming. Je VIII und 128 S. 8. geb. 1,60 *M*.

Die beiden Ausgaben A und B der von Klapperich in seiner Sammlung englischer und französischer Schriftsteller herausgegebenen 'History of the Victorean Era' stimmen in Text und Anmerkungen und auch in der Seitenzahl völlig miteinander überein. Der einzige Unterschied besteht darin, daß in der Ausgabe B die Muttersprache ganz ausgeschaltet ist. Wer also im englischen Unterrichte das Deutsche vermeiden will, was die Lehrpläne von 1901 gestatten, der wird der Ausgabe B den Vorzug geben. Das Büchlein enthält auf 111 Seiten — die Seiten 112—128 bringen Erläuterungen — die wichtigsten Ereignisse aus dem Leben und der langen Regierungszeit der Königin von ihrer Thronbesteigung im J. 1837 bis zu ihrem Tode im J. 1901. Den Stoff lieferte ein für englische Schulen bestimmtes Buch der Verlagsfirma Chambers in Edingburgh. Die Sprache ist leicht verständlich, die Darstellungsweise von Anfang bis zu Ende anziehend und fesselnd. Das Buch eignet sich sehr zur Schullektüre und würde im englischen Unterrichte des Gymnasiums am besten in der Prima seine Stelle haben können. Es sei den Fachgenossen, die diesen Unterricht erteilen, hiermit bestens empfohlen.

5) The Coral Island, a tale of the Pacific Ocean by Robert Michael Ballantyne, für den Schulgebrauch bearbeitet und erläutert von J. Klapperich. Englische und französische Schriftsteller der neueren Zeit, für Schule und Haus herausgegeben von Klapperich. IV. Bändchen. Glogau 1901, Verlag von Carl Flemming. VIII und 134 S. 8. geb. 1,50 M.

„Die Koralleninsel" ist sicher sehr geeignet, Knabenherzen zu begeistern. Die Erzählung gehört zur Gattung der Robin-

Digitized by Google

sonaden. Sie ist bis zum Ende spannend und in einem leicht verständlichen Englisch geschrieben; nur die zahlreichen Ausdrücke der Seemannssprache machen einige Schwierigkeit. Das Buch ist mehr unterhaltend als lehrreich, insbesondere ist es nur in geringem Maße geeignet, der Kenntnis von Land und Leuten in England oder in dessen Kolonieen zu dienen. Als Privatlektüre wäre „die Koralleninsel" ganz geeignet, weniger jedoch als Klassenlektüre.

6) Adventures by Sea and Land, edited with explanatory notes and a vocabulary by Heinrich Saure. 2 volumes. Leipzig 1901, Dieterichsche Verlagsbuchhandlung (Theodor Weicher). Vol. I 97 S. Wörterbuch 18 S. 8. 1,30 *M*. Vol. II 98 S. Wörterbuch 20 S. 8. 1,30 *M*.

Unter dem Titel: „Abenteuer zu Wasser und zu Lande" hat Saure 2 Bändchen herausgegeben, von denen jedes 5 kleine Erzählungen verschiedener englischer Schriftsteller enthält. Die 5 Erzählungen des 1. Bändchens sind: 1. The Boy Tar by Captain Mayne Reid, S. 1—16; 2. The Children's Crusade by Noah Brooks S. 17—28; 3. The Story of Robin Hood from the Century Readers, 29—54; 4. Early Experiences of Governor Duval by Washington Irving, S. 55—83, und 5. A Princess Royal by Charles Dickens, S. 84—93.

Im 2. Bändchen stehen folgende Geschichten: 1. Daphne, the Black Girl by Harry Collingwood, S. 1—17; 2. My First Cruise by William George Kingston, S. 18—35; 3. A. Fairy Tale for one hundred years ago by Angus B. Reach, S. 36—49; 4. Scenes from Foreign Lands by Captain Mayne Reid, S. 50—81, und 5. The Cruise of the Dolphin by Thomas B. Aldrich, S. 82—93.

Die meisten dieser Erzählungen dienen mehr der Unterhaltung als der Belehrung, sie sind echte Reise- und Jagdabenteuer; nur die 2. Erzählung des 1. Bändchens macht eine Ausnahme, sie behandelt eine bekannte geschichtliche Begebenheit, den Kreuzzug der Kinder, der allerdings mit gutem Rechte ein Abenteuer genannt werden kann. Zur Ausbildung im Gebrauch der englischen Umgangssprache sind die Erzählungen jedenfalls durchweg geeignet, doch ist ihr Inhalt meist zu wenig wertvoll, um den Gegenstand der Klassenlektüre bilden zu können. An Gymnasien, in denen das Englische als wahlfreier Unterricht von O II an gelehrt wird, werden die Bändchen keine Verwendung finden können.

7) H. C. Adams, The Cherry Stones, für den Schulgebrauch herausgegeben von Hermann Ullrich. Freytags Sammlung französischer und englischer Schriftsteller. Leipzig 1901, G. Freytag. VIII und 103 S. 8. geb. 1,20 *M*. Hierzu ein Wörterbuch von 56 S. 8. 0,60 *M*.

Die vortreffliche Erzählung, die sich großer Beliebtheit in England erfreut, hat ihren Titel von den *7 Kirschkernen* (*cherry stones*), die in der Geschichte des Hauptheldeu Harry Mertoun

Digitized by Google

eine wichtige Rolle spielen. Obgleich sonst ein braver und begabter Schüler, hat sich Mertoun durch die Einflüsterungen eines zwar gleichfalls begabten, aber bösartigen Kameraden, Edward Sharpe, dazu verführen lassen, in dem Garten des Nachbars der Charlton School 7 Kirschen zu stehlen. Gleich nach der Tat schlägt ihm sein Gewissen, er erkennt die Schlechtigkeit seiner Handlungsweise, hofft aber seinen Fehltritt verheimlichen zu können. Aus Furcht vor Entdeckung vergräbt er die Kerne der 7 gestohlenen Kirschen in einer Ecke des Schulhofes, wo sie nach seiner Überzeugung niemand finden kann. Desto mehr erschrickt er an den folgenden Tagen, wenn ihm immer und immer wieder Kirschkerne in den Weg kommen an Stellen, wo er sie gar nicht vermutet. Sie geben den Vorwürfen seines Gewissens immer neue Nahrung. Seine stets wachsende Unruhe erregt die Aufmerksamkeit seiner Lehrer; ihren Fragen aber setzt er, um seine Schande zu verbergen, Unwahrheiten entgegen. So häuft er Schuld auf Schuld. Endlich am Tage der Preisverteilung, an welchem seine innere Unzufriedenheit und seine Reue den höchsten Punkt erreicht haben, wird er gerade in dem Augenblicke, da er einen Preis erhalten soll, beim Anblicke des 7. Kirschkernes auf dem Tische vor dem Headmaster zu einem freimütigen und vollen Geständnisse alles Schlimmen, was er in den letzten Tagen getan hat, getrieben und erhält dadurch die Verzeihung seiner Lehrer und gewinnt die so heiß ersehnte Ruhe der Seele wieder. Der Seelenkampf Mertouns, das Anwachsen seiner Unruhe und seiner Reue bis zum schließlichen Bekenntnisse seiner Schuld sind meisterhaft geschildert.

Das Buch ist sowohl wegen dieses seines moralischen Kernes als auch, weil es ein sehr anschauliches Bild von dem englischen Schulleben entwirft, als Klassenlektüre in allen höheren Schulen sehr zu empfehlen.

Zur Erleichterung des Verständnisses hat der Verfasser auf S. 97—103 einige Anmerkungen hinzugefügt und außerdem ein besonderes alphabetisch geordnetes Wörterbuch mit Angabe der Aussprache verfaßt, so daß also der Schüler zum Lesen dieses Buches keines Lexikons bedarf.

Breslau. H. Knobloch.

---

Sauberzweig Schmidt, 1) Schulgrammatik der hebräischen Sprache. 220 S. 8. — 2) Übungsbuch zur Schulgrammatik der hebräischen Sprache. 74 S. 8. Berlin 1903, Verlag der Buchhandlung der Evangelischen Missionsgesellschaft.

Dieses neue hebräische Lehrbuch, welches einen Missionsinspektor und Lehrer des Hebräischen am theol. Seminar zum Verfasser hat, ist aus der Praxis hervorgegangen und will auch der Praxis dienen. Dieser Zweckbestimmung trägt die übersicht-

Digitized by Google

liche Anordnung des Stoffes und das Streben nach Kürze und Deutlichkeit der Regeln Rechnung; nirgends wird, wie in der Darstellung des grammatischen Materials, so in der praktischen Gestaltung des Übungsbuches die Rücksicht auf das Bedürfnis des Anfängers vermißt. Schon die geschmackvolle Ausstattung der beiden Bände, das gute Papier, der große, geräumige und immer übersichtliche Druck, das alles sind für ein Schulbuch nicht zu unterschätzende Vorzüge. Aber auch die Fassung der Regeln ist bei aller Knappheit meist ausreichend deutlich und läßt den Schüler nicht leicht im Stich. Zu loben ist auch die sorgfältige Erklärung schwierigerer Sprachgesetze, so in dem Abschnitt über die hebr. Tempora, des ו consec., die feine Bemerkung über Prä- und Afformative in der Tempusbildung, ferner — und darin geht der Verf. durchaus eigene Wege — der häufige Vergleich der dem Anfänger befremdlichen hebräischen Spracherscheinungen mit solchen, die ihm bekannt sind. So ist sehr hübsch zur Erläuterung des Dageś forte impl. auf S. 63 das deutsche *Sache* = Sach-che neben *Sprache* = Spra-che herangezogen worden, als deutsche Analogie der Quiescenz von Lauten ein *Liebe* aus *liebe*, *liobe* (S. 14), die hebräische Stammentfaltung ist durch deutsches *stechen*, *stecken*, *stocken* u. s. w. belegt.

In dieser Beziehung schießt der Verf. nun freilich nicht selten über das Ziel hinaus. Schon wenn er S. 14 neben deutschen Wörtern wie *frouwe*, *Liebe* u. s. w. *Ziel*, *ihnen*, *ahnen* nennt, ist das bekanntlich unrichtig; ebensowenig war S. 82 ein *fressen* zu *essen* als Beispiel einer Stammentwickelung zu ziehen. Sprachwissenschaftlich bedenklich erscheint es weiter, wenn S. 34 einem אֲשֶׁר gleichgesetzt wird das *qu* in *quis* (= *qu* + *is*), das *w* in *wer*. So erscheinen auch auf dem Gebiet des Hebräischen manche gewagte und unhaltbare Aufstellungen. קְטַלְתֶּם wird erklärt als entstanden aus קְטַל *töten* + אַתֶּם, קָטַל + אֲנוּ ergibt קָטַלְנוּ. Schlimmer ist es, wenn S. 29 das ת der 1. Sing. תִּי aus אֲנִי entstanden, ein Imp. קִטְלִי aus אַתִּי = אַתְּ erklärt wird, S. 102 das ־ָנ, das richtig als Nun energicum bezeichnet wird, doch eingeschoben heißt. Sprachwissenschaftlich längst überwundene Anschauungen treten endlich auch störend in der Lehre von der Nominalbildung entgegen. So 'steht דִּבְרֵי statt דָּבָרֵי, woraus דְּבָרֵי wurde' (S. 40); ja 'מַלְכֵי steht statt מִלְכֵי = מְלָכֵי' (S. 50). Entsprechend werden nach den alten Regeln śᵉwa simplex ante śᵉwa simplex mutatur in chireq u. s. w. die Silbenbildungen in der Verbindung der Nomina mit den Partikeln בְּ, לְ, כְּ behandelt. In בִּנְךָ wird das ־ִ verkürzt aus ־ֵ genannt u. a. m.

Noch sei auf einige Einzelheiten hingewiesen, welche verbesserungsbedürftig erscheinen. So wird der Laut צ wieder-

Digitized by Google

gegeben durch *ts* statt durch *ṣ*. S. 31 hätte מֵהֶם erklärt werden, § 33 bez. ־הוּ auf § 19 Sp. 2a) zurückverwiesen werden sollen. Die Begründung der eigenartigen Syntax der hebräischen Zahlwörter in § 40 ist unrichtig: die Phönizier trieben gewiß 'viel Handel' und hatten doch dieselbe Konstruktion der Zahlwörter. In der Erklärung des ו consec. (§ 56) ist zu beanstanden, daß 'die vollere Aussprache des ו am Wortanfange die Rückziehung des Tons und der Verkürzung der Verbalform veranlaßt' habe. Unrichtig ist die Erklärung der Verba פ״א als 'solcher Verba, deren 1. Stammbuchstabe ein א ist' (S. 105). § 69 ist die Anordnung der Verbalklassen פ״י verfehlt, auch die Erklärung, daß das י der eigentlichen Verba פ״י im Hifil aus euphonischen Gründen in Serê, nicht in Chireq quiesciere. Bezüglich der Verba ל״ה heißt es inkorrekt: 'Am Schluß des Wortes hat sich ursprüngliches י zu einem bedeutungslosen ה verflüchtigt' (S. 125), 'ה wird in die alte Femininendung ת verwandelt (גָּלָה)' (S. 126). Zu יַעַל (S. 127) wäre die Pluralform zu nennen gewesen, ebenso zu וַיַּךְ (S. 130).

Noch eins, was störend auffällt: unhebräische Formen werden, was sonst vermieden wird, ganz allgemein in hebräischen Lettern geschrieben, so S. 49 'nicht נֶעֶר', S. 52 'aus נַעַר wird נַעֲר', ebenso בַּרֵּךְ, sogar הַאָב, übrigens müßte מַלְךְ S. 48 wenigstens ein Dag. lene im ךְ haben.

Von der Syntax ist nur Gutes zu sagen: sie ist sorgfältig gearbeitet und mit Beispielen reich ausgestattet. Ein Anhang belehrt über K<sup>e</sup>thibh und Q<sup>e</sup>rê sowie über Abbreviaturen. Die Paradigmen sind übersichtlich und deutlich.

Auch am Übungsbuch endlich ist Sorgfalt zu rühmen, es bietet reichhaltige Leseübungs- und Übersetzungsstücke, die durchaus systematisch angeordnet und angelegt sind.

Druckfehler begegnen ganz selten; so ist S. 9 Z. 18 der Schulgrammatik govăh zu lesen statt govăh, an mehreren Stellen sind Vokalzeichen abgesprungen.

Ohlau. Paul Dörwald.

---

F. Schultz, Lehrbuch der Geschichte für die Quarta von Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen. Zweite Auflage, besorgt von O. Tschirch. Dresden 1904, L. Ehlermann. VIII u. 116 S. 8 geb. 1,80 *M*.

Der Tod hat dem unermüdlichen, vielerfahrenen Schulmanne die Feder aus der Hand genommen, bevor er die letzte Feile an die vorliegende Arbeit legen konnte. Eine jüngere Kraft hat den geschichtlichen Teil seiner Erbschaft übernommen und damit eine

Digitized by Google

Aufgabe, die nicht geringe Anforderungen stellt. Denn darüber sind sich wohl alle Fachleute klar, daß die Schultzschen Geschichtsbücher, für die oberen Klassen wenigstens, einer völligen Neubearbeitung bedürfen, wenn sie weiter bestehen oder das bereits verlorene Gebiet wiedergewinnen wollen. Wer, wie Referent, lange Jahre nach Schultz unterrichtet hat, schätzt die großen Vorzüge seiner Bücher, er kennt aber auch die großen Schwächen. Die Vorzüge bestehen in der, manchmal freilich fast zu weit gehenden, Zerlegung des Stoffes und der geschickten Verarbeitung des kulturgeschichtlichen Elementes, die Mängel in der Darstellung, die oft Sätze ohne Verb bietet, und in der großen Flüchtigkeit, mit der die Einzelheiten behandelt sind. Referent hat das Lehrbuch für O II in dieser Zeitschrift (1897 S. 620 ff.) einer eingehenden Besprechung unterzogen und natürlich gehofft, daß Schultz bei einer neuen Auflage darauf Rücksicht nehmen würde; Sch. erkannte die Mängel auch dankbar an, wie er mir brieflich mitteilte, leider ist er zu ihrer Beseitigung nicht mehr gekommen. Daß er aber die Absicht dazu hatte, zeigte das Lehrbuch für IV, das er 1899 erscheinen ließ, und bei dem er manche meiner Ausstellungen beachtet hat. Überhaupt unterschied sich dieses Buch vorteilhaft von den früheren vor allem durch den in fortlaufender, fließender Erzählung gebotenen Stoff; trotzdem war auch hier — so schloß ich meine Besprechung in dieser Zeitschrift (1899 S. 798 ff.) — die Zahl der größtenteils auf Flüchtigkeit beruhenden Mängel so groß, daß sie fast über das in einem Schulbuche zulässige Maß hinausgingen. Für die 2. Auflage wurde deshalb eine gründliche Durchsicht empfohlen.

Diese 2. Auflage ist nun erschienen, im wesentlichen von Schultz selbst noch abgeschlossen. Der neue Herausgeber hat deshalb mit Recht umstürzende Veränderungen vermieden, sich vielmehr darauf beschränkt, einige Irrtümer zu beseitigen, hier und da stilistisch zu feilen und das Buch durch mäßige Kürzungen brauchbarer zu machen (vergl. Vorwort). Es läßt sich nun nicht erkennen, welche Änderungen noch von dem Verfasser, welche von dem neuen Herausgeber herrühren; jedenfalls aber kann Ref. feststellen, daß seine früheren Ausstellungen zum allergrößten Teile berücksichtigt worden sind und von Seite zu Seite die bessernde Hand zu sehen ist. Die mäßigen Kürzungen (um 5 Seiten) betreffen minder wichtige Dinge wie die Kultur der Ägypter, die letzten Zeiten Griechenlands, die priesterlichen Einrichtungen der Römer, den Jugurthinischen Krieg u. a. In dieser Beziehung kann in Zukunft noch mehr geschehen, namentlich kann Anekdotenhaftes wegfallen. Die gerügten Fremdwörter sind sämtlich beseitigt, ebenso wie die anderen Mängel im Ausdruck. — Von sachlichen Irrtümern ist nur wenig geblieben. So wird in dem Satze S. 9 Abs. 8 „das Volk hatte an der Staatsregierung keinen Anteil“ ein erklärender Zusatz bei Volk vermißt, denn die Pediäer

Digitized by Google

sind doch schließlich auch ein Teil des athenischen Volkes gewesen. — Für die Gefangenschaft der Israeliten (S. 14) halte ich noch immer die Zahl 720 für richtiger. — Bei der Schlacht von Pasargadä findet sich eine Inkonzinnität: in der Merktafel steht 559, im Text (S. 16 Abs. 1) ist Pasargadä gar nicht angegeben, wohl aber läßt Verf. hier den Astyages um 550 von Cyrus entthront werden. — Von der, freilich durch Mommsens Autorität geschützten, Annahme, daß Hannibal die Alpen über den Kl. St. Bernhard überschritten habe, kann sich Verf. noch immer nicht freimachen; mehr Wahrscheinlichkeit haben der Mont Cenis und der Mont Genèvre für sich; solange hier Zweifel bestehen, wird besser jede Lokalisierung unterlassen (S. 69 Abs. 3). — Auch jetzt noch nennt Verf. den Krieg 200—197 den ersten Mazedonischen (S. 75). — Ob die Teutonen noch mit voller Sicherheit als Germanen in Anspruch genommen werden können (S. 87 unten), scheint nach den neuesten Untersuchungen zweifelhaft. — „Augustus" bezeichnet nicht den „Mehrer" des Reiches, sondern ist von *augur* abzuleiten und weist auf die Erhabenheit der neuen Würde hin, etwa entsprechend unserm „Erlaucht" (S. 111).

Hinsichtlich der Schreibung der Eigennamen hat die Anpassung an den deutschen Gebrauch weitere Fortschritte gemacht, dagegen schwankt Verf. noch immer beim Anfangsbuchstaben von Eigennamen abgeleiteter Adjektive; z. B. findet sich „perikleisch" und „archidamisch" S. 27 und S. 31, „Perikleisch" und „Archidamisch" S. 113. Die Rhone ist mit Recht wieder weiblich geworden, die Weiblichkeit bei Chersones und Peloponnes leider noch festgehalten (S. 100, S. 1, S. 19). — Vom Akzent ist zu reichlicher Gebrauch gemacht, vermißt wird er aber beim „Fucinersee" (S. 78 Abs. 1). — Die zahlreichen Diskrepanzen zwischen den Zahlenangaben im Text und in der Tabelle sind jetzt fast sämtlich beseitigt, die Zahlen überhaupt um ein geringes beschränkt. — Druckfehler, früher sehr häufig, fehlen fast ganz; ich erwähne nur S. 19 Z. 20 v. u. „Perserkänig" und S. 39 am Rande „935" statt „395". „Paulus", zu dem sich Schultz endlich bequemt hatte, ist leider wieder durch „Paullus" verdrängt (S. 71 und sonst). S. 88 steht „zum 6. Mal", S. 90 und 111 „zum — Male".

Ich kann die 2. Auflage von Schultz' Lehrbuch der Geschichte für Quarta als ein durchaus brauchbares Hilfsmittel beim ersten systematischen Geschichtsunterricht bezeichnen. Mag der neue Herausgeber auf der eingeschlagenen Bahn fortschreiten und den Lehrbüchern der folgenden Stufen dieselbe Fürsorge zuteil werden lassen, dann dürfen sie den besten Leistungen auf diesem Gebiete an die Seite gestellt werden.

Dessau. G. Reinhardt.

Digitized by Google

1) Fr. Zurbonsen, Geschichtliche Repetitionsfragen und Ausführungen. Ein Hilfsmittel für Unterricht und Studien. Berlin, Nicolaische Verlags-Buchhandlung (R. Stricker). 8.
Erster Teil: Das Altertum, 5. vermehrte Auflage 1904. IV u. 95 S. 1,20 *M*.
Zweiter Teil: Das Mittelalter, 5. vermehrte Auflage 1904. 94 S. 1,20 *M*.
Dritter Teil: Die Neuzeit, 5. vermehrte Auflage 1903. 92 S. 1,20 *M*.
Vierter (besonderer) Teil: Brandenburgisch-preußische Geschichte. 4. Auflage 1903. 52 S. 0,80 *M*.

Dem ersten Teil des Buchtitels entspricht die Form nicht ganz; denn ein nicht unbeträchtlicher Teil der im ganzen 1275 Nummern, welche die vier Hefte enthalten, besteht gar nicht in Fragen. Doch das ist eine Äußerlichkeit, welche wenig Bedeutung hat. Wichtiger ist die Frage, ob der Gedanke, den das Buch verfolgt, nämlich die Repetition des geschichtlichen Lehrstoffs nach bestimmten Gesichtspunkten vorzunehmen, in zweckentsprechender Weise zur Durchführung gelangt ist. Im ganzen genommen, kann ich die Frage bejahen. Daran ändert der Umstand wenig, daß m. E. die Zahl der Repetitionsfragen zu groß ist und infolgedessen zahlreiche Trivialitäten unterlaufen, ja die Auswahl hier und da den Eindruck des Gequälten macht; ebensowenig tut meinem Urteil die Tatsache Eintrag, daß hier und da einmal eine Frage so ungeschickt gestellt ist, daß selbst ein guter Kenner der Dinge nicht weiß, was er damit anfangen soll. Läßt man diese Fälle außer Betracht, so bleibt noch immer eine Menge von Punkten übrig, die sich für den Unterricht und das Studium verwenden lassen. Es entzieht sich meiner Kenntnis, ob die Hefte als Lehrmittel an höheren Lehranstalten im Gebrauch sind, doch bezweifle ich es nach ihrer ganzen Einrichtung. Wenn sie trotzdem seit ihrem ersten Erscheinen, das nach der Vorrede des ersten Teils in das Jahr 1887 fällt, jetzt in der 5. bezw. 4. Auflage erscheinen, so haben sie vermutlich bei der Vorbereitung zum Staatsexamen zu Repetitionszwecken viel Verwendung gefunden. Auch dem jungen Lehrer werden sie manchen guten Wink geben können; dem erfahrenen bieten sie eigentlich nichts Neues, wenn nicht etwa die Warnung, in dem Streben nach Gruppierung und Vergleichung zu weit zu gehen und dadurch in Künsteleien zu verfallen. Erfreulich ist es, daß neben der politischen und der Kriegsgeschichte auch die kulturelle Entwicklung eine umfangreiche Berücksichtigung gefunden hat. Der kirchliche Standpunkt des Verfassers — er ist Katholik — kommt nur selten zur Geltung und auch dann in sehr gemäßigter Weise; man könnte fast sagen, der Kundige erschließt ihn mehr aus dem, was nicht gesagt wird, als aus dem, was da steht. Daß der Autor es wagt, von der Reformation zu reden, während man sonst in geschichtlichen Lehrbüchern katholischer Herkunft in unsern Tagen nur von der Kirchenspaltung liest, ist anerkennenswert, und dafür darf man gern die von seinem Standpunkt verständliche Erklärung sich gefallen lassen, daß das Tridentiner Konzil



Digitized by Google

„eine durchgreifende Erfüllung" der mittelalterlichen Reformbestrebungen gewesen sei (Teil II Fr. 222). Die Sprache leidet hier und da an einer gewissen Verstiegenheit, von der ich nur ein Beispiel anführe; Teil I Frage 338 heißt es: *hier schäumte die Quelle der Sklaverei, des größten Gebrechens des Altertums.* Der Druck läßt mehr, als gerade in einem solchen Buche wünschenswert ist, Sorgfalt vermissen.

Einige Einzelheiten, deren Änderung sich bei einer neuen Auflage empfehlen möchte, seien noch angeführt. Eine nordwestliche Küste Vorderindiens (Teil I Fr. 20) gibt es nicht, ebensowenig einen zweitgroßen Stamm (eb. Fr. 229) und einen ruhigen Demokraten (eb. Fr. 262). Die Preußen waren keine Slawen (Teil II Fr. 63). Das Urteil über Heinrich III. (T. II Fr. 91 und 92), welches übrigens später (Fr. 186) von dem Verfasser selbst modifiziert wird, stimmt mit der jetzt herrschenden Auffassung kaum überein. Der Begriff der Laieninvestitur (vergl. übrigens Fr. 237) ist nicht richtig bestimmt (II Fr. 109). Die Albigenser waren kein Volk (II Fr. 141). Der Ausdruck „Wählbarkeit" in II Fr. 143 ist unstatthaft; ebenso das Wort „söldnerisch" in II Fr. 226. Die Einnahme von Rom im J. 1870 erfolgte nach dem Verfasser bezeichnenderweise durch die Piemontesen, nicht durch die Italiener (II Fr. 290). Als Jahr für das Erlöschen der Plantagenets in England wird II Fr. 325 zweimal die Zahl 1339 statt 1399 genannt. Von dem „Ausbruch" der Reformation zu reden ist doch etwas seltsam. Der Schluß von III Fr. 71 ist ganz unverständlich. Im vierten Teile finden sich übrigens viele Fragen wieder, die schon im dritten enthalten sind; ließen sich diese nicht in einem der Hefte streichen?

2) Fr. Zurbonsen, Tabellarischer Leitfaden der Geschichte. Zweite Auflage. Berlin 1904. Nicolaische Verlags-Buchhandlung (R. Stricker). I u. 60 S. 8. 0,80 *M.*

Dieser Leitfaden ist als Grundlage der Repetitionsfragen des Verfassers gedacht und soll in gedrängter Form den gruppierenden Gang derselben begleiten. Gegen die erste Auflage hat er besonders dadurch eine Änderung erfahren, daß eine knappe Übersicht über die orientalische Geschichte eingefügt und eine Fortführung der Zahlen bis 1900 erfolgt ist. Die Einteilung entspricht den drei ersten Teilen der Repetitionsfragen, während die brandenburgisch-preußische Geschichte in den dritten Abschnitt des Leitfadens als Einleitung zur Behandlung der Zeit des Großen Kurfürsten eingeschoben wird. Sofern man überhaupt die Berechtigung solcher tabellarischen Leitfäden anerkennt, wird man dem vorliegenden die Brauchbarkeit nicht absprechen können: denn er bringt alles, was auf dem Gebiete der politischen, der Kriegs- und Kulturgeschichte für Abiturienten unserer höheren Schulen notwendig ist. Übrigens kehrt auch hier der merkwürdige Irrtum, daß das Haus Plantagenet 1339 erloschen sei,

Digitized by Google

wieder und ebenso der seltsame Ausdruck „Ausbruch" der Reformation, während aus den Piemontesen, die nach Teil II Fr. 290 im Jahre 1870 Rom besetzten, hier Italiener geworden sind. Im ganzen genommen wird man diesen Leitfaden als ein brauchbares und nützliches Hilfsmittel für den Geschichtsunterricht ansehen dürfen.

Halle a. S. Otto Genest.

1) A. Becker und J. Mayer, Lernbuch der Erdkunde. Zweiter Teil. Wien 1903, Franz Deuticke. 381 S. 8. Mit reichlichem Lesestoff, 16 Textfiguren sowie vier Tabellen und einem Diagramm im Anhange. geb. 4,80 *K*.

Der erste Teil dieses Lernbuchs ist im Jahrgange 1903 S. 407 besprochen worden. Der vorliegende 2. Teil ist für die Oberstufe bestimmt und stellt die Länderkunde durchaus in den Vordergrund. Die im 1. Teil ausgiebig behandelten Grundbegriffe erfahren hier eine kurze Erweiterung. Dann geht es gleich in medias res. Eine allgemeine Übersicht über die Erdteile wird nicht geboten, es sei denn, daß man einige orientierende Fragen als solche betrachten will. Die Erdteile sind in ihre natürlichen größeren Gebiete zerlegt, und diese werden nach ihren Eigentümlichkeiten geschildert. Diese Schilderung wird durch Einfügung kleinerer oder größerer Abschnitte aus größeren Werken unterstützt, die in kleinem Satz gedruckt sind. Sie sind mit Geschick ausgewählt und heben die charakteristischen Merkmale des jeweils behandelten Erdraumes besonders hervor. Diese Einfügung kann einigermaßen die Wahl des Ausdruckes Lernbuches begründen, weil die Aneignung des Inhaltes dieser Zitate kaum die Aufgabe des Schulunterrichtes sein kann, vielmehr der eigenen Tätigkeit des Schülerr überlassen werden wird. Hierin liegt auch die einzige wesentliche Neuerung, die das Lernbuch von den Lehrbüchern und Leitfäden unterscheidet. Die Verfasser haben sich offenbar bemüht, den umfangreichen Stoff der gesamten Länderkunde für Schulzwecke zu sichten und zu gestalten. Trotzdem ist, an reichsdeutschen, besonders an preußischen Schulverhältnissen gemessen, der Stoff noch immer viel zu umfangreich. Referent kann das über den ersten Teil abgegebene Urteil auch auf den zweiten ausdehnen.

2) Christian Gruber, Geographie als Bildungsfach. Leipzig 1904, B. G. Teubner. 156 S. 8. 2,80 *M*.

„Die Geographie muß Bildungsfach sein! Und zwar im vollkommensten Wortsinne und ganz im Dienst der Forderungen des Tages". Diese an den Anfang des Geleitwortes gestellte Forderung zu begründen ist die Aufgabe, die zu lösen der Verf. hier versucht. Er geht dabei sehr gründlich vor. Nach einer kurzen orientierenden Einleitung gibt er zuerst eine Übersicht über die Ge-



Digitized by Google

schichte des geographischen Unterrichtes, die sehr geschickt mit einer solchen der geographischen Wissenschaft verbunden ist. Verf. weist dabei deutlich den wechselnden Einfluß dieser auf jenen nach. Besonders ausführlich — und mit Recht — wird das 18. Jahrhundert behandelt und dann die berechtigte Frage gestellt: „Was hat das 19. Jahrhundert für den erdkundlichen Unterricht geleistet und was hat es unterlassen?" In der Beantwortung würdigt der Verf. zuerst Karl Ritters Einfluß, viel eingehender aber beschäftigt er sich mit Fr. Ratzel. Daß Ratzel, wiewohl er der Schulgeographie fernsteht, durch die ihm eigene Behandlung geographischer Fragen das der Geographie innewohnende bildende Moment erst voll und ganz zur Entfaltung gebracht hat, wird den Kennern seiner Werke freilich längst bekannt sein; daß der Verf. diese Tatsache nachweist, gehört nichtsdestoweniger zu den Punkten, die seinem Buche Wert verleihen und nachhaltige Beachtung und Wirkung sichern. Bei der Beantwortung der zweiten Frage: „Worin bestehen die Hauptaufgaben der heutigen Schulgeographie und nach welchen Richtungen ist dieselbe künftighin weiter auszubauen?" entwickelt der Verf. sein Programm, das durch Ratzels Ideen natürlich sehr beeinflußt ist. Verf. tritt für die genetische Lehrweise ein und weist die völlige Selbständigkeit der Geographie mit Geschick nach. Die Länderkunde muß auf der Schule im Vordergrunde stehen und der Unterricht durch vielseitige Anschauungsmittel, die allgemeine Erdkunde auch durch Experimente belebt und unterstützt werden.

Die Schrift in ihrer ganzen Bedeutung hier zu würdigen, dürfte nicht möglich sein. Man kann sie ohne Übertreibung als eine Programmschrift ersten Ranges bezeichnen, die den seit Jahren währenden Kampf um die Stellung der Geographie im Organismus der höheren Schulen besonders anzufachen, aber auch in zielbewußte Bahnen zu leiten geeignet ist. Sie stammt aus der Feder eines Mannes, der eine 25jährige Lehrtätigkeit hinter sich hat, und zwar allein 17 Jahre davon an der Städtischen Handelsschule in München, an der die Erdkunde etwas ausgiebiger gepflegt wird als an anderen höheren Schulen. Der Verf. kann also über die Erfolge eines intensiveren Unterrichtes aus eigener Erfahrung sprechen. Seine Darlegungen werden noch dadurch beachtenswerter, daß er auch als wissenschaftlich tätiger Geograph bekannt ist.

Wie schon erwähnt, beginnt er mit einer kurzen, aber inhaltsreichen Übersicht über die geschichtliche Entwickelung des geographischen Unterrichtes. Etwas eingehend behandelt er darin J. Ch. Hübners berüchtigte „Kurtze Fragen aus der alten und neuen Geographie". Wenn er aber glaubt, daß der darin fixierte Standpunkt des 17. Jahrhunderts im 20. bereits überwunden ist, so zeigt er eine sehr optimistische Auffassung der Gegenwart.

Digitized by Google

Zwar ist nach den preußischen Lehrplänen von 1901, die hier wohl am meisten in Frage kommen, „Kenntnis der physischen Beschaffenheit der Erdoberfläche" ein Teil des allgemeinen Lehrziels, und „bei Betrachtung der Einzelländer sind auch die wirtschaftlichen Hilfsquellen in geeigneter Weise zu berücksichtigen", sie enthalten also schon leise Anklänge an Ratzelsche Ideen: aber die Verwirklichung wird durch die verschiedensten Umstände derartig erschwert, daß die Anklänge an Hübner auch heute noch größer sein dürften als an Ratzel, und zwar um so mehr, als das genetische Verfahren, wie der Verf. sehr treffend bemerkt, „nach verschiedenen Seiten hin mühsamer und in seinen Endergebnissen für den Fernstehenden weniger prunkvoll ist als angelerntes Wortwissen!" Die Mühsamkeit wäre wohl das kleinste Hindernis, aber der Prunk! Denn leider gilt auch heute noch angelerntes Wortwissen als die Quintessenz und Summa schulgeographischen Wissens in einem Umfange, der eine auf Ziele, wie sie dem Verf. vorschweben, gerichtete Tätigkeit lähmt. Darum dürfte auch die weitere Behauptung des Verf.: „Kein Schulmann wird die Güte einer Methode nach der Masse des vom Schüler bewältigten Stoffes beurteilen, er müßte denn einem platten Mechanismus das Wort sprechen" zur Zeit nur eine sehr beschränkte Geltung haben; denn Geographie ist ein reines Gedächtnisfach nach weit verbreiteter Auffassung. Und diese Auffassung „Fernerstehender", wie der Verf. recht glücklich sagt, hat eine gewisse Berechtigung; denn leider: „Es ist wahr, daß auch das lebendigste geographische Wissen einen mosaikartigen Charakter behält", und dieser nicht wegzuleugnende Umstand fördert „die ertötende topographische Richtung" in der Geographie; denn sie wirkt und erscheint äußerlich prunkvoll! Hier einen Wandel in den Auffassungen herbeizuführen oder doch wenigstens anzubahnen, ist das Buch sehr geeignet. Daß der Verf. kurz, aber doch ausführlich genug dargelegt hat, in welcher Richtung sich in den letzten Jahrzehnten die wissenschaftliche Geographie entwickelt hat und wie bedeutungsvoll gerade ihre Ideen und Ziele für Schule und Leben sind, das ist sein größtes Verdienst. Seine sachlichen, wohl überlegten und begründeten Ausführungen werden nachhaltig wirken, auch wenn seine Vorschläge, wie z. B. der über die Verlegung des geographischen Unterrichtes von den untern auf die oberen Klassen, nicht allgemeine Zustimmung finden werden.

Coesfeld. A. Bludau.

---

1) H. Schubert, Elementare Berechnung der Logarithmen. Eine Ergänzung der Arithmetikbücher. Leipzig 1903, G. J. Göschensche Verlagshandlung. 87 S. 8. 1,60 *M*.

Der Verf. hält es durchaus für notwendig, daß dem Schüler, der in den Gebrauch der Logarithmentafeln eingeführt wird, eine

Digitized by Google

Methode gezeigt wird, durch die man, ohne zu große Mühen, Logarithmen berechnen kann. Wenn es auch nicht möglich ist, sogleich bei der ersten Benutzung von Logarithmentafeln, also in Untersekunda, eine solche Methode zum Verständnis des Schülers zu bringen, so soll doch spätestens in Prima gezeigt werden, wie man auf elementarem Wege die Logarithmen aller Zahlen auf fünf und mehr Dezimalstellen genau berechnen kann. Es ist dabei nur die Kenntnis des binomischen Lehrsatzes vorausgesetzt und eine gewisse Übung in der Rechnung mit Ungleichungen. Ich glaube nicht, daß das von dem Verf. empfundene Bedürfnis ein allgemeines ist, muß man doch auch sonst in dem mathematischen Unterricht und namentlich auch in der Physik dem Schüler Zahlen geben, auf deren Berechnung man sich wegen des Mangels an Kenntnissen, an Zeit u. s. w. nicht einlassen kann. Nach meinen Erfahrungen, die sich allerdings nur auf den Unterricht auf dem Gymnasium erstrecken, dürfte es auch in der Prima an Zeit fehlen, in so gründlicher Weise, wie es der Verf. will, auf die Berechnung der Logarithmen einzugehen. Wenn aber bei besonders tüchtigen Schülern die nötige Zeit vorhanden ist, dürfte es durchaus möglich sein, an der Hand der von dem Verf. äußerst klar dargestellten Methode der Berechnung, die an bereits erworbene Kenntnisse anknüpft, den Schülern nicht nur eine Vorstellung von der Berechnung von Logarithmen zu geben, sondern sie auch in den Stand zu setzen, selbständig irgendwelche Logarithmen mit einem ziemlich großen Grad von Genauigkeit zu berechnen. In kurzen Worten eine Darstellung dieser Methode zu geben, ist hier nicht möglich, ich kann nur erwähnen, daß sie die Mittel liefert, die Logarithmen aller Zahlen so genau zu berechnen, daß man erstens einen Dezimalbruch berechnen kann, der sicher kleiner ist als der gesuchte Logarithmus, zweitens aber auch einen Dezimalbruch, der sicher größer ist als der gesuchte Logarithmus, und zwar so, daß der Unterschied kleiner als ein Milliontel oder wenigstens kleiner als ein Hunderttausendstel wird. So ist nicht nur für Lehrer und Schüler, sondern für jeden, dem bei der Rechnung mit Logarithmen sich die Frage aufwirft: Wie berechnet man die Logarithmen? durch das vorliegende Buch die Möglichkeit gegeben, die Berechnung selbst vorzunehmen.

2) H. Schubert, Vierstellige Tafeln und Gegentafeln für logarithmisches und trigonometrisches Rechnen. Sammlung Göschen. Zweite Auflage. Leipzig 1903, G. J. Göschensche Verlagshandlung. 128 S. 16. 0,80 *M*.

Die vorliegenden Tafeln enthalten die vierstelligen Logarithmen der Zahlen von 1 bis 1000 und der trigonometrischen Funktionen der Winkel und sogenannte Gegentafeln, die es möglich machen, den Übergang von dem Logarithmus zum Numerus oder von dem Logarithmus einer trigonometrischen Funktion zum

Digitized by Google

Winkel nach derselben Methode zu bewerkstelligen wie das Aufschlagen des Logarithmus zur Zahl oder des Logarithmus einer trigonometrischen Funktion zum Winkel. Man sieht, daß diese Gegentafeln eine nicht durchaus nötige Zugabe sind; denn man kann sich auch sehr gut ohne diese Gegentafeln behelfen, da man ja auch aus den Logarithmentafeln die Numeri und die Winkel zum gegebenen Logarithmus ablesen kann. In den trigonometrischen Tafeln sind die Intervalle der Winkel so gewählt, daß man die Logarithmen bis auf die vierte Dezimalstelle genau finden kann; ebenso kann man in den Gegentafeln zum Logarithmus die Winkel bis auf Minuten genau finden. Da nicht zu drei, sondern zu vier Ziffern der gegebenen Zahlen auch vier Ziffern des Logarithmus und umgekehrt gegeben sind, so ist jede Interpolation unnötig. Das macht das Aufschlagen freilich sehr bequem, der Schüler muß aber durchaus die Interpolation lernen, da er doch auch durch den Unterricht in den Stand gesetzt werden muß, sich bald in anderen Logarithmentafeln zurechtzufinden. Zur Vermeidung von Verwechselungen sind alle Logarithmen mit ihren Mantissen braun, alle Zahlen aber blau gedruckt; ob das pädagogisch richtig ist, möchte ich bezweifeln, die Aufmerksamkeit wird bei dem Schüler dadurch wohl nicht gefördert.

Berlin. A. Kallius.

Johannes Tropfke, Geschichte der Elementar-Mathematik in systematischer Darstellung. Zweiter Band. Leipzig 1903. Veit & Co. VIII u. 496 S. 8. 12 *M*.

Mit erfreulicher Geschwindigkeit ist dem ersten Bande dieses Werkes, das der Berichterstatter im Novemberheft 1903 dieser Zeitschrift besprochen hat, der zweite gefolgt, und damit liegt das schöne Werk vollendet vor. Der neue Teil enthält die Kapitel Geometrie, Logarithmen, ebne und sphärische Trigonometrie, Reihen, Zinseszinsrechnung, Kettenbrüche, Kombinatorik und Wahrscheinlichkeitslehre, Stereometrie, analytische Geometrie und Kegelschnitte, Maxima und Minima. Das Werk umfaßt also jetzt alle Gebiete der sogenannten Elementarmathematik, wie sie die Lehraufgabe der höheren Unterrichtsanstalten ist.

Über die Art der Behandlung des Stoffes ist schon bei der Anzeige des ersten Bandes gesprochen worden. Sie ist im wesentlichen auch hier beibehalten worden. Wieder schließen sich an Abschnitte, die einen Überblick über die geschichtliche Entwicklung einer Disziplin bieten, andere an, die die Fachausdrücke nach ihrem ersten Vorkommen, ihren etwaigen Umdeutungen etc. verfolgen, die die historische Entwicklung der Formeln und Symbole behandeln. Überall ist auch hier in den Anmerkungen, die in reicher Fülle den Text begleiten, durch wörtliche Anführungen aus den Quellenschriften, durch Hinweis auf sie bezw. auf die aus ihnen geschöpften großen Darstellungen der Versuch gemacht,

Digitized by Google

die Einsicht zu vertiefen und zu befestigen. Man hat stets den Eindruck, auf wissenschaftlich gesichertem Boden zu wandeln, wenn man dem Buche folgt. Mag sein, daß in Einzelheiten Versehen vorliegen. Das genau festzustellen, ist der Berichterstatter nach dem Maße seiner Kenntnisse nicht imstande. Aber das ist auch Sache des gelehrten Historikers der Mathematik, und G. Eneström hat in seiner Rezension eine Reihe von Ausstellungen gemacht; gewiß mit Recht, und von niemand dankbarer empfunden als von dem Verfasser, aber ohne daß durch die Aufdeckung dieser Mängel der Wert des Buches für diejenigen wesentlich gemindert werden konnte, für die die Arbeit zunächst und vor allem bestimmt ist. Für uns Lehrer an den höheren Schulen ist durch ihr Erscheinen in der Tat eine höchst empfindliche Lücke auf das glücklichste ausgefüllt. Wer von uns — von ganz verschwindenden Ausnahmen abgesehen — hat während seiner Universitätszeit irgendwelche historische Studien auf dem Gebiete seiner Wissenschaft getrieben? Fehlte doch vor 25 Jahren noch so gut wie jede Anregung auf den deutschen Universitäten, die über die gelegentliche Erwähnung eines Namens, einer Abhandlung oder eines Grundwerkes hinausging. Was uns zunächst in die Hände kam, E. Dühring's treffliche, aber doch einseitige Geschichte der Mechanik, gab Anregungen höchstens für dieses Gebiet und führte vielleicht zum Studium der geschichtlichen Abschnitte von Lagranges Mécanique analytique. Was vor allem mangelte, und was doch in der Praxis des Unterrichts sich später als notwendig jedem aufgedrängt hat, war die Möglichkeit, über die Entwicklung der Elementarmathematik sich Klarheit zu verschaffen. Kenntnisse auf diesem Gebiete waren nur durch das Studium der Quellen oder großer, ausführlicher, historischer Darstellungen zu erwerben. Aber auf der Hochschule, wer hatte da Anregung, Lust und Zeit für solche Studien? Die höhere Mathematik, ihre Methoden und Probleme, nahmen alle Gedanken und Kräfte in Anspruch. Und später, selbst wo die Lust vorhanden war und das Amt die Zeit übrig ließ, — die Schwierigkeiten, die neuen und seltenen Hilfsmittel zu derartigen Studien herbeizuschaffen, waren oft unüberwindlich. Andrerseits verbreitete sich doch, mit der veränderten Auffassung der Bedeutung, die die Mathematik in dem Organismus der Lehrgegenstände an den höheren Schulen einnahm, und der Erkenntnis, daß die verschiedenen Arten der Lehranstalten eine gleichwertige Bildung zu geben imstande seien, in den Kreisen der Fachlehrer immer mehr das Bestreben, den Schülern nicht mehr nur den systematischen Zusammenhang der mathematischen Sätze zu bieten, sondern ihnen diese Wissenschaft auch als eine werdende und gewordene nahe zu bringen. Schon lange ist es her, daß Baltzer in seinen trefflichen Elementen historische Nachweise gab, daß Friedrich Kruse in seinen leider unvollendeten Elementen der Geometrie verläßliche Angaben historischer Art

Digitized by Google

machte; später hat Felix Müller in einem Programm über mathematische Terminologie gehandelt und hat Zeittafeln zur Geschichte der Mathematik, Physik und Astronomie herausgegeben. So verdienstlich alle diese Leistungen sind, sie sind doch unvollständig und verfolgen z. T. besondere Zwecke. Aber daß ein Bedürfnis danach vorhanden ist, beweisen sie durch ihr Erscheinen. Dieses Bedürfnis wird nun in dem Buche Tropfkes in bester Weise erfüllt, das auf jede Frage, mit Hilfe eines ausführlichen und genauen Index der Namen und Stichwörter, Auskunft erteilt. Aber weit hinausgehend über die Bedeutung eines Nachschlagewerkes, macht die knappe und dabei doch flüssige und leicht verständliche Schreibweise die Lektüre größerer Abschnitte zu einer angenehmen Beschäftigung. So erscheint das Buch geeignet, nicht nur historische Kenntnisse zu verbreiten, sondern zu eigenen historischen Studien anzuregen und anzuleiten.

Nordhausen a. Harz. Max Nath.

1) Mücks kolorierter Pflanzenatlas. Wien, Szelinski. 60 *h* = 0,50 *M*.

Der Atlas enthält 124 Abbildungen von Bäumen, Sträuchern, Kräutern und Pilzen. Die Auswahl ist im ganzen zweckentsprechend. Die Bilder sind im allgemeinen wohl erkennbar, doch sind auch einige recht mißlungen, wie Seidelbast, Fieberklee, Küchenschelle. Die Angabe der Verkleinerung ist durchaus notwendig, da große und kleine Gewächse in demselben Format wiedergegeben sind, was das Erkennen erschwert. — Immerhin möchte ich Interessenten, die über geringe Mittel verfügen, auf den Atlas aufmerksam machen; er wird ihnen die ersten Schritte der floristischen Erkenntnis erleichtern.

2) A. Nalepa, Grundriß der Naturgeschichte des Tierreichs für die unteren Klassen der Mittelschulen und verwandter Lehranstalten. Wien 1902, Hölder. IV u. 218 S. 8. mit 296 Holzschnitten, 3 kolorierten Tafeln, 1 Erdkarte. 2,50 *M* (3 *K*).

3) G. Beck von Mannagetta, Grundriß der Naturgeschichte des Pflanzenreiches für die unteren Klassen der Mittelschulen und verwandter Lehranstalten. Wien 1903, Hölder. VI u. 212 S. 8 mit 193 Originalabbildungen, davon 160 in Farbendruck. 3 *M*. (3 *K* 60 *h*)

Die Methodik und Didaktik eines Unterrichtsfaches kann niemals ganz selbständig für sich gedeihen. Sie findet neue Anregung durch die Forschungsarbeit der Wissenschaft und erhält von ihr Ziel, zuweilen auch Regelung. Ist nun die biologische Wissenschaft seit lange nicht mehr eine rein beschreibende Naturwissenschaft, die das Schwergewicht auf eine umfangreiche Individuenkenntnis, auf Beschreiben und Klassifizieren der Naturkörper legt, so konnte und durfte auch der Unterricht sich nicht fürder mit dem bloßen Kennen von Äußerlichkeiten begnügen, sondern mußte das

Digitized by Google

denkende Erfassen der Formen, das Erkennen ihrer Bedeutung anbahnen. Dieser für N.s „Grundriß" maßgebende Gedanke ist der rote Faden, der sich durch alle die Biologie betreffenden methodischen und didaktischen Arbeiten der letzten Dezennien hindurchzieht. Die „biozentrische" Methode, die die Lebenserscheinungen in den Mittelpunkt des Interesses stellt, ist im praktischen Unterricht völlig zur Herrschaft gelangt. Eine Anzahl von Lehrbüchern trägt allerdings dieser Methode noch wenig Rechnung. „Sie bieten", urteilt N. über die Lehrbücher für die Unterstufe österreichischer Mittelschulen, „nach wie vor möglichst kurze, gedrängte Einzelbeschreibungen, die sich zumeist als eine schablonenhafte oder auch planlose Zusammenstellung von Eigenschaften der betreffenden Objekte darstellen, ohne daß eine leitende Idee oder ein bestimmtes Ziel zu erkennen wäre". In Deutschland besitzen wir zwar eine ganze Anzahl neuerer Lehrbücher, die den modernen Anforderungen entsprechen, aber in Gebrauch sind vielfach noch mehr oder minder veraltete. Ja z. T. sind solche österreichischen Lehrbücher, gegen die sich N.s Urteil mit richtet, für den deutschen Schulgebrauch umgearbeitet und erfreuen sich weiter Verbreitung. Woher dieses eigentümliche Mißverhältnis? Zum Teil liegt ohne Frage die Schuld an der bekannten Verfügung der Behörden, die die Neueinführung von Lehrbüchern ungemein erschwert, ganz im Gegensatz zu den Weisungen der Lehrpläne, die die freie Ausgestaltung des Unterrichts empfehlen. Aber das ist es nicht allein. Die sogenannte biologische Bewegung hat in Deutschland weit heftiger eingesetzt, ist radikaler bis zu völliger Mißachtung morphologisch-systematischer Kenntnisse vorgegangen und hat sich andrerseits mit anderen weniger wichtigen, ja störenden Elementen bis zu dem Grade verbunden, daß das Mißtrauen vieler Lehrer gegen die neue Richtung wachgerufen wurde. Ganz überwunden scheint die Zeit der Gärung noch immer nicht, wenn sich jetzt auch schon das dauernd Wertvolle von dem Nichtigen zu scheiden anfängt.

Im allgemeinen muß Ref. sich mit den leitenden didaktischen Ideen N.s einverstanden erklären. Es sind, wie aus dem obigen hervorgeht, die Prinzipien der biozentrischen Verknüpfung, die neben anderen mit größtem Erfolg Schmeil in seinen weitverbreiteten verdienstvollen Lehrbüchern zur Geltung gebracht hat. An Schmeils Zoologie erinnert Nalepas Grundriß auch in einigen Einzelausführungen.

Dem sonst systematisch angeordneten Lehrgang ist eine Beschreibung der Hauskatze vorausgeschickt, in der auch etwas weniges über die inneren Organe und ihre Funktion gesagt wird. Dann werden die einzelnen Kreise, Klassen und Ordnungen in absteigender Reihenfolge und in paradigmatischer Behandlung vorgeführt. Beschreibungen anderer Tiere, für die nur ganz

Digitized by Google

kurze Andeutungen morphologischen Inhalts im Buche vorliegen, sollen von den Schülern unter Führung des Lehrers erarbeitet werden, wobei das ausgeführte Paradigma als Muster für eine denkende Verknüpfung der morphologischen Eigenschaften zu dienen hat. Wenn auch allgemeine Diagnosen und Übersichten der größeren systematischen Gruppen fehlen, so hält doch Verf. diese nicht für entbehrlich. Er meint vielmehr: „Solche Diagnosen dürfen nicht als Fertiges geboten werden, um den Schüler nicht zu gedankenlosem Auswendiglernen zu verleiten, sondern müssen von ihm unter Führung des Lehrers erarbeitet werden".

Was die im ganzen angemessene Stoffauswahl anbetrifft, so hätten aus naheliegenden Gründen die Hundebandwürmer einige Berücksichtigung verdient, die allerdings bei Hund kurz erwähnt werden. In der Ausführung der Einzelbeschreibungen hätte nach des Ref. Meinung zuweilen mehr Morphologisches gegeben werden müssen, eben im Interesse einer denkenden Verknüpfung von Form- und Funktionsbeschreibung. So z. B. würde ein Vergleich der morphologischen Verhältnisse von Hunde- und Katzengebiß wertvolle Aufschlüsse über die Bedeutung der Zahnarten gegeben haben. Das Gebiß der Hausmaus ist wegen seiner biologisch bedeutsamen Abweichung von andern Nagetiergebissen beachtenswert. Auch kann Ref. sich nicht mit der völligen Nichtberücksichtigung der Zahnformeln befreunden: sie bleiben doch immer die prägnanteste Darstellung vieler systematisch und biologisch gleich wichtigen Gestalteigentümlichkeiten. Eine gewisse Oberflächlichkeit findet Ref. in der Behandlung des Winterschlafs, dessen Vorkommen nur jeweilig bei den einzelnen Tieren erwähnt wird, ohne genaueres Eingehen auf die Verschiedenheit in Tiefe und Dauer, auf die eigentümlichen physiologischen Erscheinungen dabei, auf Ursache und Zweck. Bei den Vögeln hätte der Flug auch schon auf dieser Stufe größere Berücksichtigung verdient. Da er sie nicht findet, ist in manchen Einzelbeschreibungen die Verknüpfung von Formbeschreibung und Funktion nicht so durchgeführt, wie es möglich wäre. Daß die Mauser beim Adler allmählich vor sich geht, sagt N. zwar, aber nicht in welcher Reihenfolge, und warum z. B. so ganz anders bei der Ente? — Auch die verschiedenen Flügelformen hätten mehr in Verbindung mit den so sehr verschiedenen Flugarten gebracht werden müssen.

Druck und Abbildungen, die allerdings nur zum Teil Originale sind, sind gut.

Eine weit eingehendere Berücksichtigung der Morphologie und Systematik findet man in dem „Grundriß der Naturgeschichte des Pflanzenreichs" von Günther Ritter Beck von Mannagetta. v. Beck ist Professor der Botanik an der deutschen Universität Prag, kann also wohl als ein Vertreter der Forderungen genommen werden, die die Hochschullehrer an den

Digitized by Google

Unterricht in den Mittelschulen stellen. Er hat aber auch, wie er im Begleitwort bemerkt, die „Abhandlungen bewährter Fachleute" so eingehend studiert, daß er glaubt, den durch die Praxis erprobten Vorschlägen gerecht geworden zu sein. „Er geht von dem wiederholt als einzig richtig erkannten Standpunkt aus, daß der zur Einführung in die Pflanzenkunde unbedingt erforderliche morphologisch-systematische Unterricht sofort zu einem einseitigen werden muß, wenn nicht hierbei durch die denkende Betrachtung der Lebensaufgabe der Organe und aller an die Lebenstätigkeit geknüpften Erscheinungen ein tieferes Verständnis der Natur angebahnt wird". Hieraus schon erkennt man seine Stellungnahme zur Behandlung der Systematik im Unterricht. Viele botanische Schullehrbücher neuerer Richtung begnügen sich damit, das natürliche System in kurzen Gruppen- und Familiendiagnosen zu bringen, überlassen aber die Art der Erarbeitung ganz dem Lehrer. In der Praxis des Unterrichts pflegt sie dann nicht selten zu unterbleiben oder sich in einem bloßen Erlernen jener Diagnosen zu betätigen, nicht in einem innerlichen Erfassen und Erkennen des Pflanzenreichs als einer gesetzmäßig gegliederten Einheit. Denn aus den einzelnen Bausteinen, die die Einzelbeschreibungen liefern, wird nicht ohne weiteres ein Bau. Nicht als ein wohlgeordnetes Repositorium von unendlich viel Fächern, Kasten und Kistchen mit totem Inhalt soll das System den Schülern erscheinen[1]), sondern als ein grünender Baum, der seine Wurzeln tief in die Vorzeit der Erdentwickelung senkt. Der Schüler soll empfinden und erkennen, daß die Wissenschaft in dem System einen Überblick über die Stammesgeschichte des organischen Reiches geben will. Fürwahr eine schwierige Aufgabe, die zu ihrer Lösung, weit mehr noch als die Einzelbeschreibungen, genügender Grundlagen im Lehrbuch bedarf.

In v. B.s Grundriß der Botanik folgen auf einen der allgemeinen Botanik gewidmeten Teil zwei systematisch angeordnete Abschnitte: (II) Beschreibung ausgewählter Pflanzen mit leicht erkennbaren Blüten und (III) Erläuterung weiterer Pflanzen und der Hauptgruppen des Pflanzenreichs. Der zweite dieser Abschnitte (S. 18—123) gliedert sich in die Unterabschnitte: (1) Lilienblütige Gewächse, (2) Blumenlose Gewächse, (3) Freiblumige Gewächse, (4) Verwachsenblumige Gewächse. Man sieht, daß schon im Anfangskursus eine scharfe Auffassung der Hauptgruppen der Phanerogamen angestrebt wird. Daß v. B. die Abteilung der Blumenlosen beibehält, ist ein Beweis, daß er die Bedürfnisse der Schule im Auge hat im Verfolg der Aufgabe, das System als eine Anordnung nach natürlicher Verwandtschaft erscheinen zu

[1]) Deshalb bricht v. B. ganz mit dem Linnéschen System, will es nicht einmal mehr als Schlüssel haben, sondern verweist es mit Recht wie in die wissenschaftliche, so auch in die pädagogische Rumpelkammer.

Digitized by Google

lassen. (Man vergleiche hierzu und zum folgenden Worgitzky, „Blütenbiologie und Systematik", Natur und Schule II 81, 145 und 209!)

Fragen und Aufgaben, die (in kleinem Druck) dem Text eingefügt sind, beweisen sowohl, welche Wichtigkeit Verf. der frühzeitigen Erarbeitung der systematischen Einteilungsprinzipien und Begriffe beilegt, wie sie für den Lehrer eine erwünschte Grundlage des Unterrichts bedeuten. So macht auf S. 46 eine Frage auf die Unterschiede von Mono- und Dikotylen aufmerksam, S. 98 auf die von freiblumigen und verwachsenblumigen u. a. m. Auf die biologische Bedeutung dieser großen Gestaltsunterschiede hätte allerdings noch mehr hingewiesen werden sollen. In diesem Sinne hätte z. B. (S. 42) bei dem Vergleich von Weide und Pappel der Hinweis wirken können, daß im allgemeinen die Blumenlosigkeit zur Windbestäubung prädestiniert und daß wir in der Weide einen der einfachsten Typen eines Insektenblütlers vor uns haben. Auch die rein morphologisch-systematisch gefaßte Frage (S. 60): „Kennen wir bereits Gewächse, die ebenfalls mehr Staubblätter als Blumenblätter haben?" hätte mit einer biologischen Deutung verknüpft werden können, indem man an den Pollenreichtum der Windblütigen erinnerte und darauf hinführte, wie überhaupt Sicherheit der Bestäubung und Verringerung der Staubblätter Hand in Hand gehen. Und so hätte auch die Frage (S. 98) nach dem Unterschied von freiblumigen und verwachsenblumigen Gewächsen entsprechend biologisch vertieft werden können. Daß Verf. im Prinzip für eine Verknüpfung systematischer und biologischer Vergleiche ist, schließt Ref. aus andern Fragen des Buches; so z. B. auf S. 21, wo nach den Artunterschieden von Schneeglöckchen und Frühlingsknotenblume gefragt wird und gleichzeitig eine Parallelfrage nach den gemeinsamen Lebenserscheinungen den Zusammenhang von Organ und Funktion ins rechte Licht stellt. Wenn aber Ref. auch die Verknüpfung von Systematik und Biologie noch inniger wünscht, möchte er doch ausdrücklich betonen, daß er die Fragen und Vergleiche des „Grundrisses" für eine sehr brauchbare Grundlage des Unterrichts hält. Sie sind nirgends schablonenmäßig, sondern immer die Betrachtung vertiefend, weil ihnen die höheren Ziele der Systematik vorschweben.

Im III. Abschnitt bringt v. B. — und das ist recht zu beachten und dürfte vorbildlich werden — die Pflanzengruppen in aufsteigender Reihenfolge. Er fängt mit einigen Algen an und erwähnt dabei den Aufbau aus Zellen, die Bildung von Sporen durch Vereinigung zweier Zellen, die Assimilationsfähigkeit der Algenzellen und damit die Bedeutung des Blattgrüns. Im Buche sind kaum mehr Worte darüber gemacht als hier, so einfach und prägnant ist die Darstellung. Sodann geben die Pilze, die entsprechend ihrer Bedeutung im Haushalte der Natur ausführlicher

Digitized by Google

behandelt werden, das Gegenbild der Algen als „niemals grüne, von lebenden oder in Fäulnis befindlichen tierischen oder pflanzlichen Stoffen lebende Pflanzen". Die Moose und Farngewächse zeigen den Aufstieg zu den höheren Pflanzen, den Fortschritt in der Ernährungsweise. Hier hätten einige Worte über Vorkommen und Bedeutung der Gefäße, die doch auch makroskopisch nachzuweisen sind, den Unterschied zwischen Stengel und Lager erst völlig klar gemacht. Aus ähnlichen Gründen hätte Ref. eine einfache Darstellung des Generationswechsels gewünscht. Beide Wünsche ergeben sich allerdings vorwiegend aus dem Standpunkte des preußischen Gymnasiallehrers, der in dem Grundriß gern auch die Unterlage für den Unterricht in seiner Schule sehen möchte. Es ist aber auch zu bedenken, ob nicht durch diese Vereinfachung etwas teilweise Falsches gebracht wird, wenn damit im Zusammenhang im allgemeinen Teil (S. 17) erklärt wird: „Sporen sind sehr kleine ballonähnliche Kügelchen (Zellen), die keinen Keimling besitzen und bei der Keimung sofort zur jungen Pflanze heranwachsen". — Die Systematik der Bedecktsamigen wird auf den im 2. Abschnitt gewonnenen Grundlagen aufgebaut. Die Familie der Korbblütler kommt erst hier zur Besprechung. Einzelne Bestimmungstabellen sind eingestreut.

Eine Behandlung des Pflanzenreichs, die die ökologischen Beziehungen in Betracht zieht, wird noch auf eine andere als die systematische Zusammenfassung hingewiesen. Die von der Natur gebotenen Einheiten Wald, Wiese, Sumpf-, Moor-, Wasserflora drängen sich dem Laienauge so auf, daß der Unterricht sie nicht außer acht lassen sollte. v. Beck schenkt durchgängig und von vornherein den Standortsbedingungen große Beachtung; mehr aber, als das der Regel nach geschieht, hätte auf die Zusammenhänge von Standortsverhältnissen und Baueigentümlichkeiten aufmerksam gemacht werden können. Hiermit hängt es zusammen, daß die ökologischen Pflanzenvereine nur teilweise zur Darstellung kommen (Bodenflora des Nadel- und Buchenwaldes). Ref. möchte den Wunsch aussprechen, daß Verf. bei einer hoffentlich recht bald erfolgenden Neuauflage des Buches von diesen sein eigenes Forschungsgebiet so nahe berührenden Dingen etwas mehr bringt.

Daß Verf. in seiner Darstellung der allgemeinen Botanik (S. 1—18) die Lebenserscheinungen mit der Formbeschreibung der Organe verknüpft, geht z. T. schon aus den obigen Bemerkungen hervor, sei aber zusammenfassend nochmals gesagt. Erwähnt muß aber auch werden, daß Verf. zwar von der physiologischen Bedeutung der Blattadern spricht, aber nicht klarmacht, daß sie die feinsten Verzweigungen der Stengelgefäße sind, daß er deshalb auch die Transpirationstätigkeit der Blätter unerwähnt läßt und daß manche der oben angedeuteten Mängel in der ökologischen Deutung der Pflanzenformen hiermit im Zusammen-

Digitized by Google

hang stehen. — Einiges rein Morphologische könnte dafür ohne Schaden in Fortfall kommen. Ausdrücke wie stielrund, halbstielrund, vierkantig u. s. w. spitz, stumpf, abgerundet u. s. w. erklären sich für den Deutschredenden von selbst. — Eine Erweiterung nach der biologischen Seite gibt ein letzter (IV) Abschnitt „Aus dem Leben der Pflanze", der der Reihe nach „Tiere und Pflanzen", „Die Bildung und Verbreitung der Pflanzenkeime" und die „Bedingungen des Pflanzenlebens" bespricht. Er klingt aus in eine kurze Schilderung der jährlichen Entwickelung unserer heimischen Pflanzenwelt.

Ganz mit der Stellung v. B.s gegenüber der Frage: „Pflanzenkenntnis oder Pflanzenerkenntnis?", die er durch sein Buch kurz und gut beantwortet: „Beides", ganz mit dieser Stellungnahme ist es im Zusammenhang, daß er als Anhang „Winke zur Anlage eines Herbariums" gibt. Wer sich erinnert, wie in früherer Zeit, wo der botanische Schulunterricht die Freude an der Natur auszutreiben geeignet war, viele doch im Sammeln und Bestimmen Freude fanden und so spielend den Grund legten, auf dem weiter gebaut werden konnte, freut sich der Wertschätzung einer Arbeit, die man jetzt zuweilen in Acht und Bann tut.

Der Druck ist klar. Die Abbildungen, zum überwiegenden Teil Farbendrucke nach Entwürfen des Verf., sind in den Text gedruckt an der Stelle, wo die Behandlung einer Pflanze sie verlangt. Sie sind flott entworfen und mit einigen Ausnahmen (z. B. Taubenkropf S. 65, Habitusbild der Tanne 139 und Lärche 140, Seerose 174) naturgetreu. Die Farbengebung ist kräftig, oft geradezu keck, doch zumeist von naturwahrer Wirkung. Ferner gibt v. B. schematische Abbildungen nicht nur zu den morphologischen Erklärungen, sondern für einzelne einfache Beispiele auch von ganzen Pflanzen, wobei mit wenig Strichen das Charakteristische der Form zur Darstellung kommt. Das ist als Anregung und Vorlage für Zeichenübungen in der Klasse, deren Wert man immer mehr schätzt, hoch anzuschlagen.

Allenstein O. Pr. B. Landsberg.

Digitized by Google

## EINGESANDTE BÜCHER

(Besprechung einzelner Werke bleibt vorbehalten).

1) O. Immisch, Die innere Entwicklung des griechischen Epos. Ein Baustein zu einer historischen Poetik. Leipzig 1904, B. G. Teubner. IV u. 34 S.

2) Gräsers Schulausgaben klassischer Werke. Leipzig, B. G. Teubner. Jedes Heft 0,50 *M*.

a) Shakespeare, Hamlet, herausgegeben von A. v. Weilen. XII u. 112 S.

b) Shakespeare, Macbeth, herausgegeben von V. Langhans. XVI u. 66 S.

c) Lessing, Emilia Galotti, herausgegeben von A. Rebhann. XII u. 72 S.

d) Schiller, Jungfrau von Orleans, herausgegeben von H. Kay. XII u. 95 S.

e) Goethe, Iphigenie auf Tauris, herausgegeben von A. Lichtenheld. XII u. 58 S.

f) Goethe, Egmont, herausgegeben von L. Blume. XXX u. 74 S.

3) Médaillons. Biographie de quelques françaises d'autrefois. Édition scolaire avec un commentaire et une carte par Th. Sance et M. Bondois. Berlin 1904, Weidmannsche Buchhandlung. VII u. 160 S. geb. 1,60 *M*. — Für Mädchenschulen bestimmt.

4) Freitags Sammlung französischer und englischer Schriftsteller. Leipzig 1904, G. Freytag.

a) Ch. Kingsley, Westward Ho!, herausgegeben von J. Ellinger. Mit einer Kartenskizze. VI u. 152 S. geb. 1,20 *M*.

b) E. S. Brooks, A trip to Washington, herausgegeben von A. W. Sturm. IV u. 106 S. geb 1,20 *M*. Wörterbuch 31 S. 0,40 *M*.

c) F. H. Burnett, Little Lord Fautleroy, herausgegeben von A. Lindenstead. Mit einer Abbildung. 104 S. 1,20 *M*. Wörterbuch 24 S. 0,40 *M*.

5) Sammlung Göschen. Leipzig 1903/04, G. J. Göschensche Verlagshandlung. Jedes Bändchen geb. 0,80 *M*.

a) Th. Achelis, Abriß der vergleichenden Religionswissenschaft. 163 S.

b) Th. Elsenhans, Psychologie und Logik zur Einführung in die Philosophie, für Oberklassen höherer Schulen und zum Selbststudium dargestellt. Mit 13 Textfiguren. Vierte Auflage. 144 S.

c) Th. Schauffler, Althochdeutsche Literatur. Grammatik, Texte mit Übersetzung, Erläuterungen. Dritte Auflage. 160 S.

d) R. F. Arnold, Die Kultur der Renaissance. Gesittung, Forschung, Dichtung. 137 S.

e) K. Dändliker, Schweizerische Geschichte. 180 S.

f) K. Roth, Geschichte des Byzantinischen Reiches. 128 S.

g) R. Hoernes, Paläontologie. Mit 87 Abbildungen. Zweite Auflage. 206 S.

h) E. Fraas, Geologie in kurzem Auszug für Schulen und zur Selbstbelehrung zusammengestellt. Mit 16 Abbildungen und 4 Tafeln mit 51 Figuren. Dritte Auflage. 122 S.

i) E. Wedekind, Stereochemie. Mit 34 Figuren im Text. 107 S.

k) G. Lunge, Technisch-chemische Analyse. Mit 16 Abbildungen. 128 S.

Digitized by Google

# ERSTE ABTEILUNG.

## ABHANDLUNGEN.

### Weltanschauungen im Gymnasialunterricht.

Die Lehrpläne vom Jahre 1901 stellen für die philosophische Propädeutik, sei es daß diese selbst, wie es an sich wünschenswert sei, in den Lehrplan aufgenommen werde, sei es daß durch zweckmäßig geleitete Prosalektüre wichtige allgemeine Begriffe dem Gedankenkreise des Schülers nahegebracht würden, als Ziel auf, „die Befähigung für logische Behandlung und spekulative Auffassung der Dinge zu stärken und dem Bedürfnisse der Zeit, die Ergebnisse der verschiedensten Wissenszweige zu einer Gesamtanschauung zu verbinden, in einer der Fassungskraft der Schüler entsprechenden Form entgegenzukommen". Wenn ich recht sehe, so kommt das auf die Forderung hinaus, als Krönung alles in dieser oder jener Form erteilten Unterrichts in philosophischer Propädeutik die Grundlinien einer Weltanschauung zu geben, die sich auf gesicherten Resultaten modernen Denkens aufbaut. Wer aber an die Lösung einer solchen Aufgabe herangeht, muß notwendig darauf Rücksicht nehmen, was denn überhaupt für Weltanschauungen, was von Weltbildern bedeutsamer Kulturepochen, die bereits der Geschichte angehören, dem Gymnasiasten im Laufe des Unterrichts bekannt wird.

Er lernt natürlich in besonderem Umfange gegenüber den andern Gattungen höherer Schulen die antike Weltauffassung kennen. Da wird denn aber auch eine zusammenhängende Darstellung dessen, was ihre Besonderheit ausmacht, je mehr wir jetzt wieder die Eigenart des humanistischen Gymnasiums ausgestalten können, immer mehr Bedürfnis werden. An Versuchen dazu hat es wohl auch bisher nicht gefehlt; denn die sich darbietenden Gelegenheiten haben immer locken müssen. Daß die Grundzüge dazu der Lektüre der antiken Autoren, der Dichter in erster Linie und dann der Philosophen, die der Schüler selbst gelesen, sodann auch der Geschichte des Altertums und deren



Digitized by Google

literarischen Darstellungen entnommen werden, versteht sich von selbst. Bevor man aber an eine solche zusammenfassende Darstellung geht, wird man gut tun, schon bei der Lektüre der einzelnen Autoren, nach Erledigung besonders charakteristischer Abschnitte, zumal wenn der Autor für spätere Lektüre nicht mehr in Frage kommt, ein Bild seiner Welt- und Lebensanschauung zu geben unter dem beherrschenden Gesichtspunkte: Inwiefern ist sie eine Manifestation antiker Weltauffassung? Wo so der Schüler an der Gewinnung dieses Bildes mitarbeiten kann, indem er angewiesen wird, aus dem ihm bekannten Stoffe das benötigte Material selbst herbeizuschaffen, muß die Folge eine sehr viel deutlichere Einprägung desselben sein. Solche aus persönlicher Anschauung sozusagen gewonnenen Typen antiker Weltauffassung sind bei Homer, den griechischen Tragikern, wenigstens doch bei Sophokles, dann bei Platon und durch diesen und Xenophon auch für Sokrates möglich. Bei Platon ist, allerdings nicht auf kleinen Provinzialgymnasien, vielleicht sogar die Anschauung philosophischer Formulierung des antiken Weltbildes möglich. Bei Herodot, Thukydides und Demosthenes wird der Stoff zur Gewinnung eines an Konturen sicheren und farbig leuchtenden Bildes nur knapp durch die Lektüre allein zu erhalten sein, bei Äschylus und Euripides eher, und wo bei diesen nicht genügend Urmaterial beschafft werden kann, wird man, unter Garantie besten Erfolges, auch auf dem humanistischen Gymnasium zu dem Hilfsmittel einer Übersetzung wie der von U. v. Wilamowitz oder A. Wilbrandt greifen.

Unter den lateinischen Autoren bieten sich natürlich Cäsar, Sallust, Cicero, eventuell Tacitus, vor allem aber Horaz als typische Vertreter des antiken Weltbildes dar, Cicero und Horaz zugleich als Beweise dafür, daß die philosophische Ausprägung antiken Lebensgehaltes, soweit sie in die Kultur übergegangen ist, hellenischen Ursprungs ist. Natürlich wird kein verständiger Horazlehrer die Episteln dazu mißbrauchen, um an ihnen die Philosophie der Stoiker und Epikureer zu dozieren; aber diese letzten Ausprägungen klassischen antiken Philosophierens in konkreter Gestaltung eben an Horaz selbst den Schüler kennen zu lehren, gehört unbedingt mit zur Einführung in die antike Weltauffassung.

Was aber zu der Vorführung solcher Typen noch hinzukommen muß, ist eben die Zusammenfassung dessen, was in ihrem Wesen Gemeinsames sich findet; denn das ist doch erst das, was den Gattungsbegriff des Antiken ausmacht. Dazu aber muß eben alles dienen, was überhaupt an Kenntnis antiken Lebens dem Gymnasiasten vermittelt wird. Und daß antike Denkart sich dann auch besonders schon in der Sprache an sich manifestiert, ist ein Punkt, der wieder erhöhte Berücksichtigung beanspruchen muß und die prinzipielle Unentbehrlichkeit der Lektüre in der Ursprache beweist.

Digitized by Google

Das alles ist eine Vermittelung des antiken Weltbildes durch das Ohr. Lange Zeit war es die auf der Schule allein mögliche. Dann aber begann man sich darauf zu besinnen, daß bei der ungeheuern Bedeutung dessen, was Goethe „die Welt des Auges" genannt hat, gerade für den antiken Menschen, das Weltbild ganz einseitig wird, wenn nicht wenigstens eine bildliche Anschauung der antiken Kunst vermittelt wird. Bei der ausgeprägten ästhetischen Veranlagung des hellenischen Nationalcharakters ist eine Beschäftigung mit antiker Kunst überhaupt eine grundsätzliche Notwendigkeit; über die Methode ist an diesem Ort natürlich nicht zu handeln. Auf antiker Dichtung und Kunst zusammen mit alter Geschichte basiert erst die volle Möglichkeit einer Zusammenfassung der Grundzüge antiken Wesens, wie sie als Abschluß des Gymnasialunterrichts, soweit die Kultur der Athener in Betracht kommt, nicht nur wünschenswert, sondern unentbehrlich ist.

An brauchbaren modernen Darstellungen solcher Zusammenfassungen herrscht Mangel und sie sollte doch, eine höchst willkommene Aufgabe für den „Gymnasialverein", mit gerade so frischer Kraft und von so bedeutender Warte aus unternommen werden, wie die jetzt so zahlreich hervorgetretenen Darstellungen vom Wesen des Christentums, zu denen Harnack das Signal gab. Gewiß wird man in geschichtlichen, literatur- und kunstgeschichtlichen Darstellungen — in letzter Hinsicht ist besonders gut C. Gurlitts Geschichte der Kunst — sowie in den großen grammatischen Werken[1]) sehr viel Brauchbares finden; aber wir bedürfen für den oben erwähnten Zweck doch mehr solche Monographieen wie Rhodes Psyche, Schneidewins Antike Humanität, mehr solche groß angelegten kulturgeschichtlichen Darstellungen wie die Burckhardts für die Griechen, mehr solche abgerundeten literarischen Charakteristiken wie die von Schwartz. Als Fundgrube wird z. B. auch Leopold Schmidts Ethik der alten Griechen sehr gute Dienste leisten. Und so mancher Aufsatz in den ‚Kleinen Schriften' unserer großen Philologen wird unter dem in Frage stehenden Gesichtspunkt erneute Berücksichtigung finden können; ich erinnere etwa, weil es in einem Schulprogramm gerade unlängst zum Schulgebrauch herausgegeben worden ist, an Karl Lehrs' „Nymphen", die die Auffassung der Alten von der Natur sehr glücklich behandeln (Kgl. Wilhelmsgymnasium Königsberg i. Pr. 1902). Auf R. Euckens vortrefflich zusammenfassende „Vorbemerkungen über geschichtliche Art und Entwickelung" in seinen „Lebensanschauungen der großen Denker" ist erst neulich in anderm Zusammenhange hingewiesen worden[2]). Und es

[1]) Ein so praktisches, geschicktes Büchlein für die Hand des Schülers wie Weises „Charakteristik der lateinischen Sprache" besitzen wir für die griechische Sprache noch nicht.

[2]) Vgl. Hornemann in der Monatschrift für höhere Schulen 1903 (Juliheft).



Digitized by Google

mag dann bei dieser Gelegenheit auch an die nichts weniger als veralteten Darstellungen antiken Wesens von seiten unserer Klassiker erinnert werden, wenngleich bei Lessing und Schiller die Auffassung von der absoluten Geltung antiker Dicht- und bildenden Kunst natürlich korrigiert werden muß; bei Goethe ist sie für den wirklichen Kenner der Sachlage eine solche gar nicht gewesen. Daß man aber auch mit Schillers Charakteristik in den Briefen über ästhetische Erziehung noch viel anfangen kann, wird keinem zweifelhaft sein, der sich die Stelle aus dem sechsten jener Briefe ins Gedächtnis zurückruft: „Zugleich voll Form und voll Fülle, zugleich philosophierend und bildend, d. h. gestaltend, zugleich zart und energisch sehen wir die Griechen die Jugend der Phantasie mit der Männlichkeit der Vernunft zu einer herrlichen Menschheit vereinigen". Und daß dem, der ein Gesamtbild antiker Wesensart vor den Schülern als Krönung ihrer humanistischen Gymnasialstudien entrollen will, jene bei allen Ausstellungen im einzelnen doch grandiose, weil auch stilistisch bedeutsame Darstellung des „Erbes der alten Welt" in Chamberlains „Grundlagen des 19. Jahrhunderts" nicht fremd bleiben darf, wird jeder, der sie nach voraufgegangener aus den Quellen selbst erworbener Anschauung gelesen hat, zugeben.

Nächst der antiken Weltanschauung ist es, wenn wir historisch verfahren, die christliche, mit der der Gymnasiast eingehend bekannt gemacht wird. Man könnte meinen, daß diese nur hier erwähnt zu werden brauchte, um ihres Wesens und ihrer Bedeutung versichert zu sein. Denn alle unsere Gymnasien sind mit ganz verschwindenden Ausnahmen christliche, unsere Lehrer sind es gleichfalls, und wo sie es ausnahmsweise nicht sind, da ist es als in einem von der Kultur des Christentums getragenen Staate undenkbar, daß ihr Unterricht im Punkte der Gesinnung in einem andern als christlichen Sinne erteilt werden könnte. Denn christliche Weltanschauung kommt ja natürlich nicht nur in den zwei bis drei wöchentlichen Religionsstunden zur Geltung, sondern in dem gesamten Unterrichtsbetriebe. Da stoßen wir freilich von vornherein auf die Tatsache, daß das, was im Religionsunterricht und — das kommt noch als schwerwiegendes Moment hinzu — im Konfirmandenunterricht als Christentum vermittelt wird, sich keineswegs immer mit dem deckt, was etwa bei andern Unterrichtsgelegenheiten oder auch im Leben außerhalb der Schule dem Schüler als Christentum entgegentritt. Indessen braucht dieser Umstand, zu so traurigen praktischen Folgen er gelegentlich auch führen kann, doch nicht so stark ins Gewicht zu fallen, da ja schon die urkundlichen Quellen des neuen Testamentes sehr genaue Unterschiede in dem Christentum Jesu, dem des Johannes, des Petrus, des Paulus erkennen lassen und die Geschichte der christlichen Kirche vom apostolischen Zeitalter an bis herab zur unmittelbaren Gegenwart eine bunte Mannigfaltig-

Digitized by Google

keit der Auffassung dessen, was für wesentlich, was für den Kern des Christentums als Weltanschauung gehalten werden solle, aufweist. So steht der Schüler der Vermittelung christlicher Weltanschauung doch erheblich anders gegenüber als der antiker Weltanschauung. Zwar auch bei dieser wird niemand als geeigneter Lehrer erachtet werden können, der nicht von ihrem bleibenden, wenn auch nur relativen, propädeutischen Wert überzeugt ist. Die Übermittelung jener aber verlangt, da sie ja noch eine lebendige ist, eine feste Überzeugung von ihrem absoluten Wert. Und es bedarf, darin besteht eine besondere Schwierigkeit der Aufgabe des Religionslehrers, eines hervorragenden Geschicks in der Behandlung jener Punkte christlicher Welt- und Lebensanschauung, in denen offizielles Kirchentum von der auf fortschreitender Forschung beruhenden Formulierung eines gereinigten Christentums so erheblich abweicht. Bei dem gerade jetzt wieder erfreulich stärker erwachten religiösen Interesse der Gebildeten muß natürlich der Hauptvertreter christlicher Weltanschauung, der Religionslehrer, Kenntnis haben von so wichtigen Erscheinungen wie Harnacks Wesen des Christentums und der durch dieses Buch hervorgerufenen Literatur, in der einen besonders wichtigen Platz einnimmt Heinrich Weinel, Jesus im 19. Jahrhundert, nicht nur wegen der vorzüglich orientierenden historischen Darlegung, sondern auch wegen des vom Verfasser selbst gezeichneten Bildes von Jesu Person und Lehre. Unbekannt darf ihm nicht bleiben R. Euckens Wahrheitsgehalt der Religionen und in desselben Verfassers Lebensanschauungen der großen Denker der 2. Teil, „Das Christentum" (S. 139—290), sowie die „Erscheinung Christi" in Chamberlains „Grundlagen des 19. Jahrhunderts".

Der Begriff „Christliche Weltanschauung" umfaßt aber im Grunde zwei Richtungen, die, für sich betrachtet, doch zwei völlig verschiedene Weltanschauungen ausmachen, die wir als die mittelalterliche und die auf der Reformation beruhende moderne zu bezeichnen pflegen. Eine lebendige Berührung mit der mittelalterlich-christlichen Weltauffassung erhält der Gymnasiast, außer in der Kirchengeschichte, der Sache nach vor allem in der mittelalterlichen Ritterpoesie. Es gehört hier zu den dankbarsten und reizvollsten Aufgaben des deutschen Unterrichts in Obersekunda, an Dichtungen wie Hartmanns Armer Heinrich unter Berücksichtigung von Gerhart Hauptmanns Bearbeitung desselben Stoffes, besonders aber an Wolframs von Eschenbach Parzival die Ideale der christlich-mittelalterlichen Weltanschauung aufzuweisen, wobei übrigens auch ein Einblick in die mittelalterliche Kirchenbaukunst vorzügliche Dienste leistet. Außerordentlich lehrreich ist auch, die Spiegelung und Ausprägung jenes mittelalterlichen Christentums in der mittelhochdeutschen Lyrik von Spervogel bis auf Walther von der Vogelweide zu verfolgen und an

Digitized by Google

dem letzten dann den unverkennbaren Vorläufer reformatorischer Ideen aufzuzeigen. Was für ein typisches Bild, um nur weniges anzudeuten, erhält man z. B. durch vergleichende Behandlung der Kreuzzugslieder eines Friedrich von Hausen, Hartmann von Aue und Walther von der Vogelweide von dem christlichen Ritter auf der Höhe des Mittelalters! Eine Gesamtdarstellung aber der christlich-mittelalterlichen Welt- und Lebensauffassung auf Grund der mhd. Dichtung besitzen wir meines Wissens noch nicht; für Parzival sind natürlich die einschlägigen Arbeiten G. Böttichers von großem Werte, gute Übersichten liefern auch die betreffenden Abschnitte in Lamprechts Deutscher Geschichte.

Aber mittelalterliche Weltauffassung wird keineswegs ausschließlich durch den Begriff der christlichen charakterisiert. Zeigt schon die Gestalt des christlichen Ritters in seiner idealen Ausprägung im Parzival die ganz unverkennbare Note des Germanischen, so überwiegt gerade in den beiden großen Volksepen, dem Nibelungenlied und der Grudrun, das germanisch-heidnische Element derart, daß das Christentum in ihnen nur als ein oberflächlicher Firnis erscheint. Die unvergleichlichen Gestalten eines Siegfried und Hagen, einer Kriemhild und Gudrun haben nicht eine Spur von christlicher Sinnesart in ihrem Blut, sie bilden eine Welt für sich, und diese muß als solche auch dem Bewußtsein der Schüler nahe gebracht werden. Wesenhafte Züge von ihnen werden, das ist für mich kein Zweifel, je mehr die in der Reformation beginnende Selbständigkeit der Herrschaft germanischen Geistes sich durchsetzt, zu immer stärkerer Bedeutung gelangen.

Daß diese zweite Hauptrichtung christlicher Weltanschauung, die Reformation, keineswegs, wie die Reformatoren selbst wohl glauben konnten, eine bloße Erneuerung des apostolischen resp. evangelischen Christentums ist, sondern wesentlich eben durch jenes Mündigwerden germanischer Denkart charakterisiert wird, diese in der Kulturgeschichte längst feststehende Tatsache ist zwar in den Lehrbüchern der Geschichte bereits aufgenommen, hat aber in den Leitfäden für den Religionsunterricht, soweit ich sehen kann, noch nicht die gebührende Berücksichtigung gefunden. Ebensowenig ist hier, wodurch ein schiefes Bild entsteht, die nächst der Reformation wichtigste Wandlung in dem, was christliche Weltanschauung heißt, als durch die Wirksamkeit unserer Klassiker wesentlich mitbestimmt, dargestellt, jene Wandlung, die sich an den Namen Schleiermachers knüpft.

Gerade der typische Vertreter der reformatorischen Weltauffasssung, Luther selbst, dem Religionsunterricht gleicherweise wie dem deutschen angehörig, ist gar nicht richtig zu zeichnen, wenn er nicht als Löser großer Kulturprobleme überhaupt aufgefaßt wird. Ich gebe daher stets als Einführung in die Literatur der Reformation in Unterprima eine knappe Übersicht über die Kulturaufgaben der Reformation an der Hand der vortrefflichen

Digitized by Google

Einleitung zu der weitausgreifenden Lutherbiographie von Berger. Unabweisbar ist auch hier die Beleuchtung durch die bildende Kunst mit Hilfe der Gegenüberstellung der altdeutschen Heiligenmalerei eines v. Eyck, Roger v. d. Weiden, Memling, des älteren Dürer bis zum Hieronymus im Gehäuse und des Dürer der Melancholie, des Ritters mit Tod und Teufel, des Marienlebens: die Ausstellung solcher Gegenbilder während einiger Zeit vor den Augen der Schüler unter Hinweis darauf im Unterricht erläutert die vorgetragenen Ideen vorzüglich.

Es muß natürlich auch die Weltanschauung der Renaissance dabei berührt werden, die Hauptsache aber hier dem Geschichtsunterricht und der Privatlektüre überlassen bleiben. Bei dieser denke ich da vor allem an Dichtungen C. F. Meyers, besonders an seinen Hutten und Jürg Jenatsch, Angela Borgia, die Versuchung des Pescara, aber auch an so manchen Band der Künstlermonographieen, die dem Schüler unschwer zur Hand sein werden. Denn daß für Kenntnis der Weltanschauung der Renaissance die bildende Kunst ganz unentbehrlich ist, bedarf keines Beweises. Einen Primaner z. B. an der Gegenüberstellung der Madonnenauffassung eines Raffael, der des Abendmahles durch Lionardo, der des Mose durch Michelangelo und der Darstellung derselben Gegenstände in früherer Zeit den abgrundtiefen Unterschied zwischen Mittelalter und Neuzeit begreifen zu lehren, ist ein nicht geringer Gewinn. Renaissanceströmungen dagegen in der deutschen Literatur sind, soweit sie nicht Äußerlichkeiten betreffen, für jenes Zeitalter bekanntlich nicht zur Anschauung zu bringen; für die englische Literatur wäre es natürlich bei Shakespeare möglich, aber es wird die Zeit dafür auf dem Gymnasium nicht ausreichen.

Die Würdigung der Lebensauffassung der Renaissance ist aber an sich unentbehrlich für das volle Verständnis des bei weitem wichtigsten Gebiets alles höheren Schulunterrichts, der klassischen deutschen Literatur. Dieser Neuhumanismus tritt qualitativ und quantitativ auch auf dem Gymnasium den Schülern so bedeutsam entgegen; seine Vertreter aber bilden wieder so genau umrissene Gestalten, so eigenste Persönlichkeiten, daß es hier ganz besonders erforderlich ist, in zusammenfassender Überschau dem Schüler zum Bewußtsein zu bringen, was das Wesen der deutschen Humanitätsepoche als Weltanschauung im Unterschiede von anderen ausmacht. Die einzigartige geistige Höhe dieser Epoche ist bekanntlich dadurch charakterisiert, daß sich höchste Denkerkraft mit höchster künstlerischer Fähigkeit verband, daß die Dichter zugleich im vollsten Besitz der wissenschaftlichen Bildung ihrer Zeit waren und daß sich Kunst und Wissenschaft, diese so oft mißbräuchlich zusammen genannten Begriffe, die in der Wirklichkeit bei hohen Leistungen fast nur getrennt auftreten, gegenseitig aufs glücklichste befruchteten. Die Weltanschauung dieser Epoche

Digitized by Google

ist durch den aus der Bewegung der Reformation allmählich auf das Gebiet der Philosophie übergegangenen und nun im Denken überhaupt zur Herrschaft gelangten deutschen Idealismus charakterisiert. Daß daher derjenige unter den Klassikern, der am meisten philosophische Denkrichtung im Sinne von spekulativer Begabung besitzt, Schiller, geradezu ein Schüler des Begründers des deutschen philosophischen Idealismus, Kants, wurde, ist kein Zufall. Weil in der antiken Weltauffassung, zumal der in Dichtung und Kunst ausgeprägten, unverkennbar Verwandtes mit dieser Grundrichtung des deutschen Idealismus herausgefühlt wurde, darum konnte sie von solcher Bedeutung für unser deutsches Geistesleben werden: nur Verwandtes zieht Verwandtes dauernd an und nimmt es als organischen Bestandteil in sich auf. Für die Darstellung der deutschen Humanitätsepoche unter dem Gesichtspunkte der sie bedingenden Elemente und der Charakteristik ihrer Gesamtanschauung besitzen wir seit langem die vortreffliche Literaturgeschichte des 18. Jahrhundert von Hettner. In der Scheidung und Abgrenzung des Einflusses der einzelnen Faktoren hat sich allerdings seit dem Erscheinen dieses Buches manches geändert; solche neueren Resultate sind aber mehr in den bedeutenden Biographieen unserer Klassiker, die wir jetzt besitzen, und in monographischen Darstellungen ihrer Lebensanschauungen enthalten als in zusammenfassenden Charakteristiken des Geistes jener Zeit.

Die auf Kant und Schiller beruhende ethisch-ästhetische Weltanschauung wird wohl auch als absolut gültige moderne Lebensauffassung dem Primaner mit ins Leben gegeben. So von P. Geyer in seiner für die Schule bearbeiteten Darstellung der Schillerschen Philosophie[1]), dessen ‚Schulethik', eine sehr brauchbare Sentenzensammlung, die gleiche Tendenz erkennen läßt. In der Tat wohnt jener Weltanschauung auch ein unvergleichlich erzieherischer Wert inne. Und doch leidet sie an einem Mangel, der der Fülle von Erkenntnissen wissenschaftlicher Forschung auf allen Gebieten, wie sie die denkende, philosophische Verarbeitung in den Geistes- wie in den Naturwissenschaften während des ganzen 19. Jahrhunderts noch zutage gefördert hat, nicht völlig gerecht wird. Denn Kant und mit ihm Schiller gehören in der Hauptsache noch dem rationalistisch-dogmatischen Denken an, das unter den drei Denkweisen, die die Neuzeit nacheinander gehabt hat, als zweites hervorgetreten ist und den ungeheuren, wahrhaft erlösenden Fortschritt über die theologisch-dogmatische Denkart hinaus bildete[2]). Ein Fortschritt, der erst eigentlich wieder wahrhaftes Philosophieren er-

[1]) Schillers ästhetisch-sittliche Weltanschauung aus seinen philosophischen Schriften gemeinverständlich erklärt. Berlin 1896 und 1898, Weidmannsche Buchhandlung.

[2]) Diese Dreiteilung nach Paulsen, Kant S. 387—391.

Digitized by Google

möglichte, während die ganze als theologisches Säkulum zu bezeichnende Zeit des mittelalterlichen Denkens in dem architektonisch kühnen, aber Kompromiß bleibenden System des Scholastikers Thomas von Aquino ihr Höchstes leistete. Von Kant selbst wurden nun auch schon bedeutende Ansätze zu der vor ihm von England ausgegangenen dritten Denkart, der genetisch-relativistischen, gemacht; aber in bewußter Weise ist er in seinen Hauptwerken auf dem Standpunkt des rationalistisch-dogmatischen Denkens verblieben, die genetisch-relativistische Denkart, die das Kennzeichen des Saeculum historicum ausmacht, ist durch Herder in das deutsche Geistesleben eingeführt worden.

Was nun das 19. Jahrhundert noch von eigenartig formulierten Weltanschauungen hervorgebracht hat, kann immer nur gelegentlich in den Gesichtskreis der Schüler gerückt werden. Eine Anschauung kann er noch am ehesten gewinnen von der romantischen Weltanschauung, genauer wohl nur von der einen Richtung derselben, die in Erneuerung christlich-mittelalterlicher Ideale so leuchtende Spuren in der deutschen Musik, Dichtung und Malerei und doch auch den politischen Verfassungskämpfen der Deutschen hinterlassen hat; bei weitem weniger genau von der andern Richtung der Romantik, die in dem in Subjektivismus ausartenden Idealismus Fichtes ihre philosophische Formulierung gefunden hat und deren letzte Spuren in dem Dichter-Philosophen Nietzsche meteorgleich wieder erscheinen.

Auch die Wendung zur realistischen Weltanschauung mit ihrer Ausartung in die materialistische ist ebenfalls noch zur Anschauung zu bringen. Es hängt das aber sehr davon ab, wieviel Zeit im historischen und deutschen Unterricht auf die Charakteristik der allgemeinen Zeitströmungen resp. Dichtungen, in denen jene Weltanschauung ihren Niederschlag gefunden, verwendet werden kann. Es wird sich hier auch nur um gelegentliche Erörterungen handeln können, da schon die einschlägige Literatur der, allerdings kontrollierten, Privatlektüre überlassen werden muß. Ich denke an solche Vertreter des Realismus in der Literatur wie Freytag, Hebbel, Ludwig, ja auch an Sudermann mit seiner Frau Sorge. Ich pflege der Behandlungs Geibels zum Verständnis seiner neuhumanistischen Richtung einen Überblick über die Kulturströmungen in der Mitte des 19. Jahrhunderts voranzuschicken, jetzt im Anschluß an Bartels Geschichte der deutschen Literatur Bd. II. Kann an Gymnasien, wohl aber an Realanstalten wird es auch möglich sein, auf philosophischer Verwertung der Ergebnisse derjenigen Wissenschaft, die während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die führende gewesen ist, eine moderne Weltanschauung, nicht, wie manche Vertreter jener Wissenschaft meinen, die moderne Weltanschauung aufzubauen. Die Möglichkeit dazu ist in der Monatschrift von dem Verfasser der „Philosophischen Propädeutik auf naturwissenschaftlicher

Digitized by Google

Grundlage", Schulte-Tigges, unlängst entwickelt worden [1]). Entbehren aber dürfen auch wir am Gymnasium auf keinen Fall die nachdrückliche Berücksichtigung der modernen Naturwissenschaft, modern hier gemeint im Sinne der seit dem 16. Jahrhundert geübten Methode, für die von den Lehrplänen von 1901 geforderte Verbindung der „Ergebnisse der verschiedensten Wissenszweige zu einer Gesamtanschauung". Ich meine aber, es gibt einen Weg, auf dem wir diesem doch nur eine Seite der modernen, genetisch-relativistischen Denkart bildenden Zweige gerecht werden können und zugleich die bleibenden Errungenschaften der Kant-Schillerschen ethisch-ästhetischen, also idealistischen Weltanschauung aufrecht zu erhalten vermögen: dieser Weg heißt Einführung in die Welt- und Lebensanschauung Goethes.

Er erweist sich in mehr als einer Hinsicht von besonderer Fruchtbarkeit. Denn Goethe, dieser Hauptfaktor moderner deutscher Bildung, vermag auch den Mittelpunkt abzugeben für die Hauptzweige der durch das humanistische Gymnasium vermittelten Bildung. Für das Deutsche versteht sich Goethes Führung von selbst; der Religionsunterricht muß zeigen können, wie wesentlich auf Goethischer Anschauung die Fortbildung der durch die Reformation zum Durchbruch gelangten Vertiefung des Begriffs Religion beruht; was von der Wiederbelebung des klassischen Altertums in die deutsche Geistesbildung organisch aufgenommen ist, ist ganz wesentlich durch Goethe hineingekommen; die moderne Naturforschung aber verdankt Goethe nach dem Zeugnis von Virchow und Helmholtz zum guten Teil die bahnbrechenden Ideen, die sie im 19. Jahrhundert geleitet haben. Sodann aber ist Goethe doch eben Dichter, Künstler, der seine Welt- und Lebensauffassung nicht in einem philosophischen System niedergelegt, sondern in künstlerischen Gebilden ausgeprägt hat, gerade so wie wir die Weltanschauung der Antike auch in erster Linie den Schöpfungen der dichtenden und hier auch den bildenden Künstlern entnahmen.

Nun geschieht ja freilich auch durch die Lektüre Goethischer Dichtungen implicite eine Vermittelung seiner Grundanschauungen. Aber bei der Nachdrücklichkeit des Interesses, das diese dichterischen Gebilde als solche bei ihrer Behandlung beanspruchen müssen, bedarf es doch gelegentlicher ausdrücklicher Zusammenfassung jener Grundansichten. Zu dieser Abrundung bedarf es der Herbeiziehung einer nicht zu knappen Reihe von Aussprüchen aus den Gesprächen, Briefen, Tagebüchern, autobiographischen Schriften, naturwissenschaftlichen Schriften und natürlich den Sprüchen in Poesie und Prosa. Eine nach charakteristischen Gesichtspunkten geordnete Zusammenstellung solcher Goetheworte für den Gebrauch des Schülers ist ein wirkliches Bedürfnis. Ich

[1]) Monatschrift f. höh. Schulen 1903 (Augustheft).

Digitized by Google

helfe mir einstweilen im Unterricht dadurch, daß ich bei dieser oder jener Stelle der gerade behandelten Dichtung, die zum Eingehen auf einen wichtigen Punkt in Goethes Lebensauffassung geeignet ist, das von mir bisher gesammelte Material den Schülern mitteile und sie veranlasse, alle diese Aussprüche an einen Ort zusammenzutragen.

An zusammenhängenden Darstellungen von Goethes Weltanschauung ist für den Gebrauch des Lehrers jetzt kein Mangel. Zu dem Vorzüglichsten wird jeder Kundige O. Harnacks ‚Goethe in der Epoche seiner Vollendung' rechnen und, was wir seit einem Jahre besitzen, Siebecks ‚Goethe als Denker' in Frommanns Klassikern der Philosophie. Aber auch R. Steiners Darstellung von ‚Goethes Weltanschauung' v. J. 1897, die allerdings etwas zu einseitig seine naturwissenschaftlichen Forschungen berücksichtigt, und Eck, ‚Goethes Lebensanschauung' 1902, eine recht geschickte für einen größeren Kreis von Gebildeten bestimmte Verarbeitung vorhandener Darstellungen des Gegenstandes und doch nicht selten auch von völlig eigenartiger Auffassung, werden gute Dienste tun. Unter Arbeiten kleineren Umfangs seien dann hier noch erwähnt die Festreden auf den Weimarer Generalversammlungen der Goethegesellschaft von R. Eucken, ‚Goethe und die Philosophie' und Fr. Paulsen, ‚Goethes ethische Anschauungen', für die der Verfasser die zusammenfassende Charakteristik prägt: „teleologischer Energismus mit perfektibilistischer Tendenz", jener im Goethejahrbuch 1900, dieser 1902 erschienen. Recht beachtenswert ist auch Euckens ‚Goethe' in seinen Lebensanschauungen der großen Denker, der in der 4. Auflage neu hinzugekommen ist, sowie Münchs Abhandlung ‚Goethe in der deutschen Schule', Goethe-Jahrbuch 1900, und aus demselben Jahre die Abhandlung von Braß ‚Goethes Anschauung der Natur die Grundlage seiner sittlichen und ästhetischen Anschauungen in Entwicklung und Wandlung' in der Sammlung ‚Aus dem Goethejahr'.

Die zusammenfassende Darlegung von Goethes Grundüberzeugungen verknüpfe ich gewöhnlich im Unterricht mit der Behandlung des Gedichts Vermächtnis, bei dem ja auch Harnack in seiner hübschen Auswahl von Goethes Gedichten in chronologischer Reihenfolge 1901 anmerkt, daß es eine Zusammenfassung Goethischer Weltanschauung enthalte. Ich gebe in folgendem in knapper Übersicht den Nachweis davon. Die Hauptthemen des Gedichts sind nach der Reihenfolge der einzelnen Strophen diese:

1. Die ausnahmslose Gesetzmäßigkeit in allem Weltgeschehen.
2. Die heliozentrische Auffassung des Kosmos.
3. Die Forderung der Selbständigkeit der sittlichen Persönlichkeit als des höchsten Adels der menschlichen Natur
4. Die Berechtigung sinnenfroher Wirklichkeitsfreude.

Digitized by Google

5. Der vernünftige Genuß der Gegenwart sub specie aeterni.
6. Die Fruchtbarkeit alleiniges Kriterium der als einer absoluten, dogmatischen unmöglichen Wahrheit.

Strophe 1 und 2 sprechen Goethes Überzeugung von dem Wesen der Natur als eines nach unverrückbaren Gesetzen sich harmonisch entwickelnden Ganzen aus. Es ist das der Nerv aller modernen Naturforschung überhaupt, wie sie seit dem 16. Jahrhundert geübt wird. Sie schließt ein für allemal die Annahme einer willkürlich handelnden Gottheit aus. Bei ihrer Erörterung kommt der Zusammenhang Goethischer Auffassung mit der Philosophie Spinozas einerseits und mit der durch Herder in das abendländische Denken zuerst eingeführten Idee des kosmischen Geschehens als Manifestationen lebendiger Kräfte anderseits zur Geltung. Es ist Gelegenheit, von der durch Goethe selbst für alle künftige Naturforschung fruchtbar gemachten Idee der Entwicklung zu sprechen und die Bedeutung des Darwinismus für jede moderne Weltanschauung nachzuweisen. Es ist weiter die Bedeutung der heliozentrischen Auffassung des Kosmos aufzuzeigen in ihrer revolutionären Folge für die Trennung alles dessen, was modern heißt in einer Weltanschauung im Gegensatz zu mittelalterlich resp. antik[1]). Die Überzeugung unentrinnbarer Gesetzmäßigkeit ist in der von Goethe geahnten, von der neueren Wissenschaft erwiesenen Erstreckung auch auf das psychische Geschehen zu erwähnen, wobei die Ergebnisse der Philosophie eines Fechner und Wundt und ihrer Schule zur Geltung kommen. Die Bedeutung wissenschaftlichen Forschens überhaupt für die Bildung einer Weltanschauung, die unerläßliche Forderung, jede Wirkung auf eine wahrscheinliche Ursache zurückzuführen, muß bei Behandlung dieses Punktes in Goethes Grundanschauungen ebenso deutlich werden wie seine grundsätzliche Abweisung einer mechanistisch-sensualistischen Naturauffassung derart, wie sie die französische Philosophie des 18. Jahrhunderts und wieder unsere allermodernste Naturphilosophie gezeitigt hat.

Die 3. Strophe behandelt das Wesen des Menschen in seinem charakteristischen Unterschied von dem, was Natur heißt; es liegt durchaus in dem, was auch den Kern der Kantischen praktischen Philosophie ausmacht, der Autonomie des Willens, des „selbständigen Gewissens", dessen Möglichkeit auf keiner zur Evidenz zu bringenden wissenschaftlichen Überzeugung, sondern einzig und allein auf unmittelbar persönlicher innerer Erfahrung beruht: „Alles außer uns ist nur Element, ja, ich darf wohl sagen, auch alles an uns; aber tief in uns liegt diese schöpferische Kraft, die das zu erschaffen vermag, was sein soll und uns nicht ruhen und rasten läßt, bis wir es außer uns oder an uns

[1]) Vgl. die Schrift von Troels-Lund: Himmelsbild und Weltanschauung im Wandel der Zeiten (1900).

Digitized by Google

auf eine oder die andere Weise dargestellt haben" (Worte des Oheims in Wilhelm Meister zu Natalie). Es ist hier die von Goethe immer mit besonderem Nachdruck geforderte Berechtigung der Persönlichkeit, es sind die Voraussetzungen dieser Forderung sowie die von Goethe als selbstverständlich geforderten Schranken zu behandeln. Es wird der Begriff der sittlichen Persönlichkeit einerseits in seiner engsten Verwandtschaft mit dem in Jesu Lebensanschauungen gezeichneten, also dem christlichen Idealmenschen, mit seiner persönlichen Ethik, und in seinem charakteristischen Unterschied anderseits von dem Übermenschen Nietzsches mit seiner Herrenmoral klar aufgezeigt. Hier auch ist der Ort, das Problem der Willensfreiheit zu erörtern, was für Goethe jetzt besonders ausführlich in Siebecks ‚Goethe als Denker' S. 178—232 geschehen ist. In diesem Zusammenhange auch wird Goethes Anschauung von dem, was Wert und Würde des Menschen ausmacht, als auf dem Prinzip des Protestantismus, der Selbstverantwortlichkeit beruhend, energisch betont, der Forderung des persönlichen Erlebens des Weltbildes, der Forderung, daß nur, was der eigenen Tat, der Tat des ganzen Wesens angehört, Glückswürdigkeit und Glücksmöglichkeit bedinge.

Strophe 4 und 5 sprechen die alle moderne Weltanschauung kennzeichnende Stellung des Menschen zu den „Dingen dieser Welt" aus. Sie liegt durchaus in der Richtung, der Luther zuerst zum Durchbruch verholfen, der vom Zeitalter der Renaissance schon geübten, später gründlich verdunkelten und im 18. Jahrhundert wesentlich wieder durch Beeinflussung der Antike endgültig anerkannten Selbständigkeit der Weltkultur: die „natürlichen" Werte werden wieder wie im Altertum in ihr Recht eingesetzt. Solche Anschauung wird den Menschen wieder als vernunftbegabten Sinneswesen prinzipiell gerecht, wie es die theologisch-dogmatische Denkart grundsätzlich nicht durfte und wie es die rationalistisch-dogmatische Kants mit dem allzu starren Pflichtbegriff nur zum Teil wurde. Sie lehrt doch aber auch, bei aller Berechtigung unbedingter Wirklichkeitsfreude den höchsten Wert der „reichbegabten Welt" als vergängliche Form eines ewigen Gehalts zu erblicken; die Möglichkeit, „dem Augenblick Dauer zu verleihen", beruht allein in tätiger Aneignung des in der gesamten Wirklichkeit wahrhaft Lebendigen.

Strophe 6 spricht das Prinzip der genetisch-relativistischen Denkart deutlich aus, die, durch Kant in sein philosophisches System nicht aufgenommen, doch durch ihn in Herder angeregt und durch diesen und Goethe zum Durchbruch gebracht, das ganze 19. Jahrhundert beherrscht hat. Die Unmöglichkeit einer ausnahmslosen, allgemein gültigen, absoluten Wahrheit, an deren Stelle Teilwahrheiten zu treten haben, wird nachgewiesen. Das untrüglichste Kennzeichen von dem Werte derselben ist ihre Fruchtbarkeit: „Was fruchtbar ist, allein ist wahr". Weit entfernt,

Digitized by Google

durch diese Überzeugung eine pessimistische Grundstimmung zu wecken, hat Goethe durch sie erst allen echten Optimismus wahrhaft begründet. Denn nun ist für jeden die Möglichkeit erst recht geschaffen, an dem Prozeß des Welterkennens nicht nur mitzuarbeiten, sondern auch in die Förderung der gesamten Kulturarbeit tätig einzugreifen in konsequenter Befolgung des gerade ihm sich fruchtbar erweisenden Weges.

Die 7. Strophe, die letzte, behandelt keinen neuen Punkt in Goethes Weltanschauung, sondern spricht nur die Überzeugung aus, wie schon der Schluß der 6. Strophe, daß das in den voraufgehenden gezeichnete Bild von der Welt und des Menschen Stellung zu ihr zunächst nur Eigentum weniger sei, daß diese wenigen aber das beglückende Bewußtsein haben dürfen, mit den edelsten Seelen der Vergangenheit wie der Zukunft bei jener Auffassung sich in Übereinstimmung zu fühlen.

Ich glaube, die obigen Ausführungen haben gezeigt, daß, wo es sich bei philosophischer Propädeutik in freierer oder strengerer Form um Grundlinien einer Weltanschauung handelt, die, unter Berücksichtigung des bedeutsamsten Wissensstoffes des Gymnasialunterrichts, nach der Forderung der Lehrpläne „die Ergebnisse der verschiedensten Wissenszweige zu einer Gesamtanschauung verbindet", die Grundüberzeugungen Goethischer Welt- und Lebensauffassung die denkbar geeignetsten sind. Wir wollen auf unsern Gymnasien doch nicht in erster Linie historisches Wissen vermitteln, sondern Fähigkeiten wecken und fördern, die dem einzelnen nach dem Maß seiner Individualität die Teilnahme an der geistigen Kulturarbeit der Zukunft ermöglichen. Daß dazu aber die Einführung in Goethes Weltanschauung, zusammen mit der Möglichkeit der Vergleichung ihrer Wesenszüge mit denen der andern wichtigsten Weltanschauungen ein besonders geeigneter Weg ist, davon wird mit mir jeder überzeugt sein, der einmal bei dem Goethejubiläum vor fünf Jahren und dann wieder an der Jahrhundertwende in den zutage getretenen Gesamtübersichten über die Geisteskultur des 19. Jahrhunderts Goethes Spuren beachtet hat und die Hoffnung hat durchschimmern sehen, daß das 20. Jahrhundert in noch weiterem Sinne ein Jahrhundert Goethes sein werde.

Sorau N. L. Paul Lorentz.

---

## Zur Erklärung Platonischer Dialoge.

### IV. Gorgias.

Für jüngere Leser, die Platons zugänglichste Werke schon kennen gelernt haben, ist der nach Inhalt und Form so kunstvoll gearbeitete Dialog Gorgias vorzüglich geeignet zur weiteren Einführung in Platons erhabene Gedankenwelt. Zwar öffnet sich

Digitized by Google

hier noch nicht das Heiligtum der Ideenlehre, aber zu den anregenden begrifflichen Untersuchungen tritt eine mächtig wirkende ethische Kraft hinzu; Sokrates erscheint gegenüber der eitlen Weltklugheit als Verkündiger der wahren Tugend. Im Protagoras hatte Platon ihn in jüngeren Jahren dargestellt, wie er im Weltkampfe mit der Sophistenkunst seine Überlegenheit erweist; auf dieses Vorgefecht folgt hier ein siegreicher Entscheidungskampf, gerichtet gegen die Rhetorik, die für das Staatsleben so unheilvolle praktische Anwendung der Sophistik; der weitere Kampf auf theoretischem Gebiet, gegen das Scheinwissen der Sophisten, wird im Theätet ausgefochten. Sokrates spricht seine sittliche Überzeugung mit hohem Ernst aus, schon das ihm drohende Todesgeschick voraussehend. Es ist nicht der historische Sokrates, sondern der nach seinem Tode von Platon verherrlichte; aber aus den von ihm bei Lebzeiten verkündigten Lehren ist die Kraft und Wahrheit der Platonischen Darstellung hervorgewachsen. Gegen den Schluß hin wird sie herb und streng; man erkennt, wie die Ungerechtigkeit, welcher Sokrates erlag, in seinem begeisterten Schüler tiefsten Unwillen über das athenische Volk erregt hat; diese persönliche Färbung gibt der Schrift noch besonderen Reiz. Ihren schon oft behandelten Inhalt nochmals zu betrachten, dürfte nicht überflüssig sein angesichts der ziemlich mageren Inhaltsangabe in der sonst verdienstlichen neuen Ausgabe von A. Gercke, 1897 erschienen. Allerdings ist eine Schulausgabe nicht der Ort, alles zu sagen, was der Lehrer im Unterricht zweckmäßig entwickeln kann.

Die drei Gespräche, in welche das Platonische Kunstwerk sich nach den Sprechern gliedert, behandeln die Themata: Was ist die Rhetorik? Welchen Wert hat sie? Kann sie zum glücklichen Leben führen? Gorgias selbst, der Altmeister sophistischer Redekunst, tritt eigentlich nur in dem ersten, kürzesten Gespräch auf; an dem zweiten beteiligt er sich noch zu Anfang, dann verhält er sich zuhörend und gibt zu dem dritten, längsten Gespräch nur zweimal einige Worte (497 b, 506 b), um das vorzeitige Abbrechen zu verhindern; denn er gönnt dem Kallikles die strenge Kritik, er ist mit Sokrates darüber einig, daſs man die Redekunst nicht zum Werkzeug der Ungerechtigkeit machen dürfe (456 c, d). Platon behandelt ihn schonend, wie in dem früheren Dialog den Protagoras; aber es bleibt kein Zweifel, daß das Unheil von ihm ausgeht; seine Anhänger ziehen die Folgen aus seiner Lehre, die sich mit dem Schein des Wahren begnügt.

Es zeigt sich bald, daß er keinen klaren Begriff hat von der Kunst, die er lehrt. Er gibt, ähnlich wie Laches, zuerst eine zu weite, dann eine zu enge Definition; zuerst sagt er sehr allgemein, sie sei die Kunst, die es mit den *λόγοι* zu tun habe (450 e), dann beschränkt er sie auf das Überreden vor Gericht und in politischen Versammlungen. Die richtige Definition gibt Platon

Digitized by Google

im Phädrus (261a): Sie ist eine Art der Seelenleitung, *ψυχαγωγία*, im Privatverkehr wie im öffentlichen Leben, und zwar durch *λόγοι*, durch Gedanken und Sprache. An unserer Stelle wird Gorgias in die Enge getrieben durch die Frage, auf welche Gegenstände sich das Überreden beziehe; er müßte antworten: auf alles, wovon der Redner ein Wissen hat, vgl. Phädrus 262b; er sagt aber: auf das Gerechte und Ungerechte (454b), und er gesteht dann weiter zu, daß der Redner nicht den Zweck verfolge, untrügliches Wissen zu lehren, sondern sich mit dem Glauben, der zustimmenden Meinung der Hörer begnüge (455a). Sokrates hält ihm entgegen, daß die Redner tatsächlich nicht bloß über das Gerechte und Ungerechte sprechen, sondern auch über Ärztewahl, Schiffbau, Mauerbau und alles mögliche; Gorgias macht keinen Versuch, etwa die Gesetzkenntnis als das besondere Wissen der Redner zu erweisen, von dem aus sie die praktischen Fragen beurteilen, sondern stimmt dem Sokrates freudig zu; denn seine wahre Meinung ist, daß der Redner imstande sei, über alles zu reden (447c). Und nun ergeht er sich im Preise dieser Wortkunst, die mehr ausrichte, als die Sachkenner vermögen, verwahrt sich aber zugleich gegen den Mißbrauch, den man mit dieser mächtigen Kunst treiben könne. Sokrates verfehlt nicht, ihn auf den Widerspruch mit seiner einschränkenden Definition aufmerksam zu machen (457e), und bringt ihn bald zu einem noch schlimmeren Widerspruch. Er fragt, ob der Redner, wenn er sich mit der Meinung der Hörer begnüge, auch selbst das Wissen entbehren könne, ob es nicht genüge, wenn er bei der Menge den Schein des Wissens errege (459c): Gorgias gibt das zu, widerstrebt aber der Folgerung, daß also auch in betreff des Gerechten und Ungerechten ein Scheinwissen genüge. Er will sich aus dem Widerspruch heraushelfen mit der oberflächlichen Antwort: sollte ein Schüler der Redekunst das Gerechte und Ungerechte nicht wissen, so werde er ihn auch dies lehren. Sokrates aber weist ihm alsbald den dritten Widerspruch nach: wer das Gerechte wirklich weiß, ist auch gerecht; hat also ein Redner das Gerechte gelernt, so ist es unmöglich, daß er seine Kunst mißbrauche (461a), was Gorgias als möglich bezeichnet hatte. Hier liegt die eigentümlich Sokratische Lehre zugrunde, daß richtiges Wissen auch richtiges Handeln zur Folge habe, alles schlechte Handeln aus Unwissenheit hervorgehe (Xen. Mem. 3, 9, 4. Plat. Protag. 352c, 358c). Gorgias könnte erwidern, ein so vollkommenes Wissen sei für Menschen nicht erreichbar: aber seine Kraft ist erschöpft. Sein eifriger Schüler Polos tritt für ihn ein, macht dem Sokrates Vorwürfe wegen seiner verfänglichen Fragen und behauptet, niemand werde in Abrede stellen, das Gerechte zu wissen und andere darüber belehren zu können: nach so etwas dürfe man gar nicht fragen. Er meint offenbar, jeder Mensch habe ein Gefühl für Recht und Unrecht, wie das

Digitized by Google

Protagoras in seinem Mythos (Protag. 322c) dargelegt hat. Dies wird jedoch nicht weiter erörtert, sondern das zweite Gespräch beginnt, in welchem Polos zunächst die Rolle des Fragenden übernimmt. Dem Leser bleibt überlassen, sich selbst eine Ansicht über das bisher Verhandelte zu bilden und dann zu sehen, ob diese durch das Folgende bestätigt wird.

Polos fragt ungeschickt und läßt sich bald von Sokrates angeben, was er weiter fragen soll; dem Schüler des Gorgias ist die Sokratische Form der Untersuchung ungewohnt. Sokrates gibt einen zusammenhängenden Vortrag, den seine Methode keineswegs ausschließt (vgl. Xen. Mem. 1, 4, 11 ff. 1, 5. Plat. Charm. 156d, 173a, 175a), und übernimmt bald wieder als Fragender (467c) die Führung des Gesprächs. Es handelt sich noch immer um die Definition der Redekunst, aber die nun von Sokrates gegebene Definition faßt sie nicht in ihrer wahren Bedeutung, sondern in dem Sinne, wie die Rhetoren sie verstehen und ausüben. Im Phädrus lehrt Platon, wodurch jene Seelenleitung zu einer wirklichen Kunst werde; sie hat drei wesentliche Forderungen zu erfüllen, sie muß mit Sachkenntnis verbunden sein (262b), damit der Redner das dem Wahren ähnliche oder unähnliche richtig beurteile, sie muß die Begriffe richtig zusammenfassen und einteilen (265d) und sich auf Kenntnis der menschlichen Seele stützen (271d); so an die Dialektik sich anschließend, wird sie sich über den bloßen Schein, das εἰκός 273d, erheben. Hier aber nennt er sie eine bloße Fertigkeit (ἐμπειρία), und zwar eine in schädlicher Weise schmeichelnde (463b); er bringt eine begriffliche Einteilung, wonach sie nur das Trugbild eines Teiles der Staatskunst ist. Den wahren Künsten nämlich stehen Scheinkünste gegenüber, die sich nicht das Beste zum Ziel setzen; Putzkunst und Kochkunst verderben den Leib, für dessen wahres Wohl Gymnastik und Heilkunst sorgen; Sophistik und Rhetorik schaden der Seele, indem sie die Gesetzgebung und Rechtspflege entstellen, die beiden Hauptteile der Staatskunst, welche für das Wohl der Seele zu sorgen hat. Damit ist das Verhältnis der Rhetorik zur Sophistik bestimmt; sie bezieht sich, im Sinne der Schüler des Gorgias aufgefaßt, auf das Praktische, auf die Anwendung der Gesetze und ist abhängig von der falschen Theorie, welche die Grundlage des Staates, die Gesetzgebung verdirbt. Ihr wahrer Wert ist gering, ihr Einfluß auf die Torheit der Menschen groß: das besagt der Vergleich mit der Kochkunst.

Polos ist nicht imstande, diese Darlegung in begrifflicher Weise zu widerlegen; er greift einen Hauptpunkt heraus und fragt erstaunt, ob denn die Redner im Staate nur als Schmeichler angesehen würden, sie seien doch die mächtigsten, sie könnten töten und strafen gleichwie die Tyrannen. Die Sokratische Belehrung erfolgt in begrifflicher Form: bei jedem Tun kommt es auf den Zweck an (οὗ ἕνεκα 467c); dieser bestimmt den Wert



Digitized by Google

der Handlung, die an sich weder gut noch schlecht ist. Man tut alles um des Guten willen (468 b), das Schädliche will man nicht. Aber Tyrannen und Redner wissen nicht, was gut ist. Wenn jemand tötet und straft in der Meinung, es sei für ihn besser, während es in Wahrheit schädlich ist, so tut er nicht was er eigentlich will, sondern nur was ihm gut dünkt: beweist er auf diese Art seine Macht, so kann man sie nicht etwas Gutes nennen. Nach Sokratischer Lehre ist gut und nützlich dasselbe (Xen. Mem. 4, 6, 8. Plat. Protag. 333 d); niemand will das Schlechte und Schädliche, aber wo das Wissen fehlt, geht die Meinung leicht irre und ergreift das nur scheinbar Nützliche.

Polos bleibt dabei, die Macht sei doch immer etwas Erstrebenswertes und Gutes (468 c); Sokrates stellt ihm den erhabenen Satz entgegen: Unrechttun ist das größte Übel (469 b). Er gibt zu, daß Gewalttat unter Umständen im Staate nützlich sein könne (470 b), also der Zweck auch scharfe Mittel rechtfertige, aber niemals dürfe sie aus Ungerechtigkeit hervorgehen. Daß diese Strafe verdient, gibt auch Polos zu; aber viele Menschen, meint er, sind zwar ungerecht, aber doch glücklich, und als Beispiel führt er den makedonischen König Archelaos an, der durch ungerechte Taten zum Thron gelangt ist, während er doch seiner Abstammung nach hätte ein Sklave sein müssen. Deine Rhetorik, erwidert Sokrates, ist keine Widerlegung; manche athenische Staatsmänner werden ihr zustimmen; aber ich gedenke dir meinen Satz zu beweisen: wer unrecht tut, ist unglücklich, ganz besonders, wenn er nicht bestraft wird (472 e). Das Gespräch hat sich zur Höhe ethischer Betrachtung erhoben; die Rhetorik tritt einstweilen in den Hintergrund. Polos meint, wer Unrecht leide, sei doch unglücklicher; aber er muß zugeben, daß Unrechttun jedenfalls häßlicher, schimpflicher (*αἴσχιον* 474 c) sei als Unrechtleiden. Und nun folgt der dialektische Beweis: Schön nennen wir die Dinge, entweder weil sie nützlich oder weil sie angenehm oder beides zugleich sind. Also muß das, was häßlicher ist als ein anderes, entweder schädlicher oder unangenehmer sein. Ist nun das Unrechttun häßlicher und doch nicht mit Unannehmlichkeit (*λύπη*) verbunden, so bleibt nur übrig, daß es schädlicher ist, also schlechter als Unrechtleiden. Polos gibt das widerstrebend zu (475 e); es folgt der Beweis für den zweiten Teil der Sokratischen Behauptung: Jedes Leiden entspricht einem Tun; wer das Unrecht bestraft, tut Gerechtes; wer für Unrecht bestraft wird, erleidet Gerechtes. Das Gerechte ist immer auch schön, gut und nützlich (476 e); der Nutzen besteht darin, daß die Seele gebessert, von Ungerechtigkeit befreit wird. Ungerechtigkeit ist der schlechte Zustand der Seele, mit Armut und Krankheit des Leibes zu vergleichen, aber noch häßlicher als diese und überhaupt das Häßlichste und Schlechteste, was es gibt; Heilung davon durch Strafe ist eine Wohltat. Aber die Menschen er-

Digitized by Google

kennen das nicht; blind gegen das wahrhaft Nützliche tun sie alles, um der Strafe zu entgehen, sammeln Schätze, erwerben sich Freunde und studieren die Redekunst (479 c).

Man sieht, wie hohen Wert Platon auf die aus allgemeinen Sätzen abgeleiteten Beweise legt; aber es wäre eine falsche Auffassung, wenn man meinte, das begriffliche Verfahren habe mit dem Schließen aus Tatsachen der Erfahrung gar nichts zu schaffen. Immer werden Tatsachen der Erfahrung in den dialektischen Beweisgang aufgenommen: beim ersten Beweis, daß das Unrechttun oft nicht mit Unannehmlichkeit verbunden ist, beim zweiten, daß die Ungerechtigkeit ein krankhafter Zustand der Seele ist; die innere Erfahrung des Krankhaften bestätigt den logischen Schluß, daß die Besserung durch Strafe eine Befreiung vom Übel ist. Hier ist Gelegenheit, das deduktive und induktive Verfahren zu erläutern. Das erstere hat den Vorzug der logisch zwingenden Kraft; aber die Schwierigkeit besteht in der rechten Bestimmung der Begriffe. Man kann sich nicht dabei beruhigen, daß gerecht, schön, gut, nützlich einfach gleichbedeutend sein sollen; aber in gewisser Weise gehören diese Begriffe zusammen; das nachzuweisen, wäre Sache einer besonderen Erörterung. Platon hat den Begriff des Schönen als den umfassendsten für den ersten der beiden Beweise benutzt, ohne ihn weiter zu erklären; er ist deshalb der umfassendste und auch zugänglichste, weil er in die Erscheinung, in das Gebiet des sinnlich Wahrnehmbaren hineinreicht, und so ist auch im Phädrus (249 d, 250 d) dieser Begriff als das zwischen Idee und Einzelding Vermittelnde aufgestellt. Die sinnliche Seite des Schönen ist das Angenehme, die nach innen, auf den Zweck gehende das Nützliche; beides muß vereinigt sein, wenn man einen Gegenstand schön nennt. Daraus folgt der Gegensatz, daß im Häßlichen Unangenehmes und Schädliches vereinigt ist. Wir sind allerdings geneigt zu behaupten, Nützliches könne bisweilen auch häßlich sein; die deutsche Sprache faßt diesen Begriff nur nach der äußerlichen Seite; das griechische *αἰσχρός* geht tiefer. Die weitere Betrachtung des Angenehmen und Nützlichen läßt Platon im dritten Teil folgen.

Das Ergebnis der bisherigen Erörterung ist nun eine gewaltige Einschränkung der Redekunst. Tut jemand unrecht, so ist es nicht recht, ihn zu verteidigen (480 b); nur dazu darf sie angewandt werden, das Unrecht an den Tag zu bringen, und wenn man jemandem, etwa einem Feinde, übel tun darf, so kann man vielleicht mit ihrer Hilfe verhindern, daß der Feind gerichtliche Strafe leide und gebessert werde; aber ihn vor Gericht zu ziehen, würde ihm ja heilsam sein. Das wenn (480 e) zeigt, daß Platons wahre Meinung sich nicht der gewöhnlichen Moral anschließt, nach welcher man den Freunden Gutes, den Feinden Übles tun soll: im ersten Buche vom Staat widerlegt er diese Moral ausführlich und sagt, es sei nicht Sache des Gerechten,



Digitized by Google

irgend jemandem zu schaden, sei es ein Feind oder ein anderer (335 d). Also das Herausreden des Feindes fällt auch weg; die Selbstverteidigung gegen ungerechte Anklage bleibt natürlich erlaubt, wird aber nur kurz angedeutet.

Nun erhebt sich Kallikles, der angesehene athenische Bürger, bei welchem Gorgias Wohnung genommen hat (447 b), mit der Frage, ob denn das alles ernst gemeint sei, und nimmt sich des Polos an, der ebenso wie vorher Gorgias durch ein Zugeständnis in Nachteil geraten ist. Er hätte nicht zugestehen sollen, meint Kallikles, daß Unrechttun häßlicher sei als Unrechtleiden: das ist nur Menschensatzung nach Willkür; von Natur gilt das Recht des Stärkeren. Die Gesetze allerdings verbieten das Unrechttun; aber sie sind nur eine Erfindung der Schwachen um ihres Nutzens willen (483 b); die Natur hat den Stärkeren zum Herrschen bestimmt; das sage auch Pindar, und Sokrates selbst werde es erkennen, wenn er die kleinliche Beschäftigung mit der Philosophie aufgebe, welche die Menschen unpraktisch mache im Staatsleben wie im Privatverkehr; sie sei wohl als Bildungsmittel für die Jünglinge nützlich (485 a), als Übung des Scharfsinns; wenn man aber älter werde, müsse man dieses Gedankenspiel aufgeben, sonst mache man sich lächerlich und sei in Gefahren wehrlos; das lehre auch Euripides, und so möge Sokrates guten Rat annehmen, damit er nicht selbst ins Unglück gerate, wenn einer ihn ins Gefängnis bringe, *φάσκων ἀδικεῖν μηδὲν ἀδικοῦντα* (486 a). Es ist dieselbe Ansicht von dem mäßigen Werte der Philosophie, welche Isokrates, Platons Zeitgenosse, kundgibt, namentlich in der Einleitung seiner Lobrede auf Helena und in der spät, erst 353 v. Chr., verfaßten Antidosis (266 ff.), dieselbe Ansicht, nach welcher auch die auf das Praktische gerichteten Römer der Rhetorik meist den Vorzug gaben (Cic. Tusc. 1, 3; Tac. Agric. 4).

Sokrates bedankt sich ironisch für den schönen, ganz in der Weise der Sophisten ausgeschmückten Vortrag und das ihm bewiesene Wohlwollen; dann widerlegt er zunächst den Satz von dem Rechte des Stärkeren. Haben die Schwachen die Gesetze gegeben, so sind sie als Menge doch stärker und deshalb nach Kallikles' Ansicht besser als der einzelne (488 c), und ihre Gesetze gehen demnach aus dem Recht der Natur hervor. Soll aber die Stärke in der größeren Einsicht bestehen, so ist die Frage, ob der Einsichtige auch immer mehr haben muß (*πλέον ἔχειν*), was Kallikles als Merkmal der Herrschaft bezeichnet hatte (483 d), d. h. die materiellen Vorteile des Herrschens genießen. Kallikles lehnt die aus dem gewöhnlichen Leben dagegen angeführten Beispiele ab und beschränkt als politisch tätiger Bürger Athens seine Behauptung auf das Staatsleben (491 b); da müssen die Einsichtigen herrschen, indem sie zugleich tapfer sind und ihre Gedanken durchzusetzen vermögen. Sokrates dagegen, den Sinn

Digitized by Google

seiner Beispiele weiter verfolgend, fragt: Müssen sie nicht auch sich selbst zu beherrschen vermögen? Das versteht Kallikles ganz und gar nicht. Einfältig nennt er solche Leute; wer richtig leben will, muß keines Menschen Knecht sein, seinen Begierden freien Lauf lassen, durch Einsicht und Tapferkeit ihre Befriedigung fördern. Dazu aber fehlt den meisten die Kraft, und darum tadeln sie das und sagen, Zügellosigkeit sei schimpflich. Im Gegenteil, Genießen und Freisein, wenn man sich nur dabei behaupten kann, das ist Tüchtigkeit und Glück (492c), das andere aber ist nur Beschönigung, Erfindung der Menschen wider die Natur, bloßes Geschwätz. In diesen Worten des Kallikles erscheint die auf dem Boden der Sophistik und Rhetorik gedeihende Selbstsucht auf ihrem Höhepunkte. Freie Entwickelung der menschlichen Kräfte ist das Ziel; Einschränkung durch Gesetz und Sitte muß man verachten und, wo man sie nicht beseitigen kann, klug für sich zu benutzen wissen: das ist die Moral der Selbstsucht, die zu allen Zeiten ihr Haupt erhebt.

Sokrates beginnt seine Widerlegung mit hohem Ernst, „damit es wahrhaft deutlich werde, wie man leben muß" (492d). Seine einleitenden Hinweise auf das Glück der Bedürfnislosen, auf die Nichtigkeit des irdischen Lebens, auf die Unmöglichkeit, die stets sich erneuenden Begierden zu befriedigen, machen auf Kallikles keinen Eindruck; so folgen nun dialektische Beweise, daß das Angenehme, die Lust, vom Guten verschieden sei und deshalb nicht Ziel des Strebens sein könne. Im Protagoras hatte Platon seinen Lehrer, um ihn als geschickten Gegner der Sophisten zu zeigen, die entgegengesetzte Ansicht verteidigen lassen (351 bff.); hier wird der Gegenstand tiefer erfaßt. 1) Wissen und Tapferkeit sind von der Lust verschieden; ist nun die Lust das Gute, so müßten jene Tugenden vom Guten verschieden sein. Dies ist nur ein vorläufiger, kurz angedeuteter Beweis; er könnte leicht dadurch widerlegt werden, daß man das Gute für den umfassenden Begriff erklärt, und dies hat Platon selbst angedeutet, indem er auch Wissen und Tapferkeit als unter sich verschieden setzt. Aber zu solchen logischen Erwägungen ist Kallikles unfähig. 2) Gutes und Schlechtes schließen sich gegenseitig aus wie Gesundheit und Krankheit; Lust und Schmerz dagegen sind eng miteinander verbunden, denn bei der Begierde empfindet man Mangel, also etwas Schmerzliches (496d), bei ihrer Befriedigung Lust; ist sie aber befriedigt, so hört beides auf. Das Gute und Schlechte aber verschwindet nicht miteinander, sondern nur eins von beiden ist da. 3) Törichte und feige Menschen empfinden ebenso, ja noch mehr Lust und Schmerz wie einsichtige und tapfere. Wäre nun die Lust das Gute, so müßten die Törichten und Feigen auch gut sein; denn durch die Anwesenheit des Guten wird man selbst gut (498d). Kallikles gibt nun zu, daß man zwischen besserer und schlechterer Lust unterscheiden müsse

Digitized by Google

(499 b), und damit ist auch Sokrates zufrieden. Keineswegs will er das Angenehme überhaupt als schlecht hinstellen, sondern seine Folgerung ist: Um des Guten willen muß man sowohl anderes tun als auch das Angenehme, nicht aber das Gute um des Angenehmen willen (500 a). Also wer tugendhaft handelt, weil es ihm Freude macht, kehrt das richtige Verhältnis um und folgt dem falschen Prinzip, welches ihn leicht auf Abwege führen kann. Stimmt aber das Angenehme mit dem richtig erkannten Guten zusammen; ist es eine reine Lust, wie sie im Philebos (51 b ff.) näher betrachtet wird, so gehört sie mit zum Guten, wenngleich sie vom höchsten Gut weit entfernt bleibt, wie die Übersicht der verschiedenen Arten des Guten im Philebos (66 a) zeigt.

Zur Anwendung des theoretisch Festgestellten übergehend, nimmt Sokrates die früher begonnene Betrachtung der menschlichen Fähigkeiten und Künste wieder auf. Die Kochkunst bezweckt, wie schon früher gesagt, das leiblich Angenehme, während die ärztliche Kunst das Heilsame im Auge hat; jene ist nur eine Fertigkeit, nicht ganz zu verwerfen, aber nur so weit zuzulassen, als die aus Gründen handelnde, auf das Gute gerichtete ärztliche Kunst gestattet. Wie ist es nun mit den Künsten, die auf die Seele einzuwirken bestimmt sind? Der Ausdruck ψυχαγωγία (o. S. 480) ist hier nicht gebraucht, liegt aber nahe. Musik (501 e) und Dichtkunst sind doch wohl auf das Angenehme gerichtet. Der Dichtkunst verwandt ist die Redekunst; denn sie wirkt ebenfalls mit den Mitteln der Sprache auf das ganze Volk; lehren nun die Redner das Gute oder wollen sie nur dem Volke sich angenehm erweisen (502 e)? Kallikles gibt zu, daß Musik und Dichtkunst wohl meist der Ergötzung dienen; die Redekunst scheint ihm ernsthafter; aber von den jetzigen Rednern kann er keinen nennen, der standhaft für das Beste wirke, unbekümmert ob es angenehm sei oder nicht. Er verweist auf die früheren großen Staatsmänner Athens Miltiades, Kimon, Perikles; aber die Antwort lautet schroff abweisend: ihr Streben war, die Begierden zu befriedigen, die eigenen und die des Volkes.

Platon geht hier mit leidenschaftlichem Urteil vor, welches auch seine damaligen Leser stutzig machen mußte; es ist ein Urteil mitten aus dem Kampfe heraus, nicht vom Standpunkte der historischen Gerechtigkeit. Bei der Dichtkunst erwähnt er ausdrücklich auch die „erhabene Tragödie" und macht keinen Unterschied zwischen der sittlich erhabenen Kunst eines Äschylus und der späteren nur auf Rührung gerichteten; doch läßt das „meist" in Kallikles' Antwort noch Ausnahmen zu; über die Staatsmänner aber urteilt er ganz absprechend. Zunächst wird dadurch die Spannung des Lesers erweckt; zur Klarheit über die Streitfrage kann man erst gelangen, wenn man die von Sokrates vertretene sittliche Lebensanschauung vollständig kennt. Und so folgt hier, ehe über die Staatsmänner weiter gesprochen

Digitized by Google

wird, wieder ein theoretischer Teil, das Hauptstück des ganzen Werkes. Hier zeigt sich auch die Kunst der Platonischen Darstellung auf ihrer Höhe; der Übergang vom Dialog zum zusammenhängenden Vortrag des Wichtigsten vollzieht sich in dramatischer Weise. Kallikles wird unmutig, da die theoretische Darlegung weit auszuholen scheint; er gibt nur noch kurze Antworten, will endlich das Gespräch ganz abbrechen (505 d), wird aber durch Gorgias wenigstens zum Ausharren und Hören bewogen. Nun folgt des Sokrates zusammenhängende Rede, doch anfangs noch in der ihm so geläufigen Frageform, indem er selbst seine Fragen beantwortet. Allmählich erhebt sich die Rede zu höherem Schwunge und kehrt dann wieder zum Dialog zurück; Kallikles ist so weit für die ihm fremde Lehre gewonnen, daß er wieder antwortet. Doch bleibt seine Beteiligung unbedeutend; im letzten Teil des Werkes ist die zusammenhängende Rede überwiegend.

Es ist zugestanden, daß man nach dem Guten streben müsse, nach dem Angenehmen nur um des Guten willen. Nun wird der Begriff des Guten genauer bestimmt. Vorhin war es erklärt worden in objektiver Beziehung als das Nützliche und zum Schönen gehörig, in subjektiver Beziehung als Einsicht (489 e); jetzt tritt das Merkmal der Ordnung hinzu. Dadurch entsteht der uns geläufige engere Begriff des sittlich Guten: denn alle Sitte und Sittlichkeit beruht auf Ordnung; durch Ordnung wird die Tüchtigkeit (ἀρετή) zur sittlichen Tugend. Jede Tätigkeit, lehrt Sokrates, die ein Werk hervorbringt, ist auf Ordnung begründet, damit das Werk Gestalt (εἶδος 503 e) gewinne und in sich selbst Ordnung habe; so müssen auch die auf das Wohl des Leibes und der Seele gerichteten Tätigkeiten geordnete sein. Ordnung des Leibes ist die Gesundheit, Ordnung der Seele die Besonnenheit (σωφροσύνη), der Gegensatz zu der zügellosen Begier nach dem Angenehmen. Es hat keinen Nutzen, dem kranken Körper viele Speisen zu geben und das angenehmste Getränk (504 e), ebensowenig die unmäßige Seele fortwährend zu befriedigen; man muß sie zurückhalten, strafen, bessern. An dieser Stelle unterbricht des Kallikles Unmut die Darlegung, da er sich im Innersten getroffen fühlt; nachher führt Sokrates, zuerst das Zugestandene wiederholend, fort: Die besonnene Seele ist also die gute; der Besonnene tut was geziemend ist gegenüber Göttern und Menschen; an diese Tugend schließen sich alle übrigen an. Sie also muß man erstreben im Privatleben wie im Staate (507 d); sie macht beliebt bei Göttern und Menschen und befähigt zur Gemeinschaft; das Band der Gemeinschaft aber hält Himmel und Erde, Götter und Menschen zusammen. Die Gemeinschaft beruht auf Ordnung; deshalb haben die Weisen das Weltall einen Kosmos genannt (508 a); die Zügellosigkeit dagegen ist ohne Maß und Gemeinschaft. So wird der von Kallikles gepriesenen Selbstsucht die Einfügung in die göttliche Weltordnung gegenübergestellt,

Digitized by Google

was Platon später im Timäus weiter ausgeführt hat und schon im Euthyphron als wesentliches Merkmal der Frömmigkeit bezeichnet, das Dienen am göttlichen Werke (Euth. 13c; vgl. Bonitz Platon. Studien, dritte Aufl. S. 234. 238). Die christliche Lehre vom Reiche Gottes ist hier vorgebildet, wie auch an anderen Stellen unseres Gesprächs christliche Gedanken anklingen.

Es folgt die Anwendung dieser sittlichen Lebensansicht zunächst auf das Privatleben. Man könnte hier eine Betrachtung der mannigfaltigen menschlichen Bestrebungen erwarten, aber der dramatische Charakter des Dialogs drängt zur Ausführung des in Sokrates verkörperten vollständigen Gegensatzes zu Kallikles und zur Durchführung des Hauptgedankens. Sokrates nimmt den Vorwurf hin, er sei nicht imstande, sich und seine Freunde gegen Gefahr und Unrecht zu schützen; unrecht leiden und Mißhandlungen erdulden ist nicht das schlimmste, sondern unrecht tun: dieser Satz steht fest, wie mit Eisen und Stahl befestigt (509a). Muß man nun sich die Kraft erwerben, dem Unglück und dem Übel zu entgehen, so gilt es zuerst sich vor dem Unrechttun zu bewahren: das geschieht durch eine Kunst, die man lernen und üben kann; es liegt also in eines jeden Macht. Um aber gegen Unrechtleiden geschützt zu sein, muß man entweder selbst herrschen oder der bestehenden Herrschaft befreundet sein, und dann ist man vor dem Unrechttun keineswegs bewahrt. Wer gerecht sein will, kann an der politischen Macht in Athen nicht teilnehmen; er müßte sich ja von Jugend auf gewöhnen dasselbe zu lieben und zu hassen wie die herrschende Volksmenge. Mag schließlich der Ungerechte den Gerechten töten: es ist nicht Aufgabe des Menschen, möglichst lange zu leben und sich mit einer Art von Steuermannskunst, die ja auch in Athen nicht eben hoch geschätzt wird, durch die das Leben bedrohenden Gefahren hindurchzuwinden; das Leben ist zwar angenehm (512d), aber es kommt darauf an, daß man gut lebe; vgl. Apol. 39a, Crit. 47e.

Zum politischen Leben übergehend, betont er aufs neue die Aufgabe des Staatsmannes, die Bürger besser zu machen (513c); denn ohne gute Gesinnung haben die äußeren Güter keinen Nutzen. Ein Wissen ist dazu nötig, ebenso wie zur Herstellung der äußeren Güter, und man soll nicht als Staatsmann auftreten, ehe man nicht Beweise gegeben hat, daß man imstande ist, die Menschen zu bessern. Nun folgt die Begründung des früheren harten Urteils über die berühmten Staatsmänner Athens. Durch Perikles, sagt man, seien die Athener müßig, feige, geschwätzig, habsüchtig geworden; vielleicht ist das eine zu weit gehende Behauptung der Spartanerfreunde, die mit einem scherzhaften, im Protagoras 342b erklärten Ausdruck bezeichnet werden. Aber das ist sicher: die Bürger, die doch wohl durch ihn besser geworden sein sollen, haben ihn gegen Ende seiner Laufbahn verurteilt und beinahe mit dem Tode bestraft. Meint man, daß das nicht seine Schuld sei,

Digitized by Google

so ist zu erwidern: Wer mit Eseln, Pferden und Rindern umzugehen hat, versteht seine Kunst nicht, wenn er sie nicht bändigen kann und sie in wilderem Zustande hinterläßt, als er sie übernahm; sollte das bei den Menschen nicht gelten? Perikles hat eben die Bürger nicht gebessert, und ebensowenig haben es die früheren Staatsmänner getan, die ja auch verurteilt wurden; gute Wagenlenker stürzen nicht vom Wagen, wenn sie ihre Pferde geschult haben (516 e). Dieser Beweis ist schwach; er stützt sich auf Analogie und auf den Erfolg; die Vergleichung der Staatskunst mit dem Bändigen der Tiere bezeugt nur Platons bittere Stimmung. Kallikles wagt noch einen schüchternen Hinweis auf die von jenen Männern vollbrachten Werke; die Antwort lautet: Allerdings haben sie dem Staate besser gedient als die jetzigen Staatsmänner, haben Schiffe und Mauern und anderes zustande gebracht, aber doch immer nur als Diener des Volks, nicht als Leiter, den Handwerkern vergleichbar, nicht den Ärzten; die Begierden haben sie gepflegt und den jetzigen kranken Zustand des Staates herbeigeführt (518 c). Auf Erörterung des einzelnen läßt Platon sich nicht ein; aber das Urteil nach dem Erfolge erscheint hier doch begründeter. Die von der Geschichte bezeugten Tatsachen müssen entscheiden; die Ursachen des zur Zeit, als Platon schrieb, unleugbaren Sinkens müssen erforscht werden; die Schuld trifft nicht allein die Staatsmänner, aber sie tragen doch einen großen Teil der Verantwortung. Unter den neueren Geschichtschreibern hat M. Duncker mit besonderer Sorgfalt die Staatsleitung des Perikles dargestellt; er kommt zu dem Ergebnis, die Lösung der größten Probleme, Volksfreiheit und Staatskraft zu einigen, die moralische Gesundheit des Volkes zu befestigen und zu erhöhen, sei ihm nicht gelungen (Gesch. d. Altertums 9, S. 500). Der Philosoph hat das Recht, den höchsten Maßstab, den der Sittlichkeit, anzulegen. Er würde uns leichter überzeugen, wenn er dabei das geleistete Gute, wenn auch nur als bedingt gut, anerkennen wollte; aber Platon steht nicht auf dem Standpunkte der ruhiger urteilenden Nachwelt, sondern mitten im Kampfe; er sagt seinen Mitbürgern bittere Wahrheiten, um eine sittliche Pflicht zu erfüllen und der Ungerechtigkeit zu wehren. Nach seiner Überzeugung ist die Demokratie die Wurzel alles Übels; sie macht den Staatsmännern das Bändigen unmöglich. Es berührt eigentümlich, wenn man nach dem Gorgias die Philippischen Reden des Demosthenes liest, in denen sich die Anhänglichkeit an Athens freie Verfassung und das Vertrauen auf die Einsicht der Bürger so lebhaft ausspricht; man fühlt mit dem Redner, man erkennt aus den geschichtlichen Ereignissen Erfolge seiner Bemühungen, zuletzt aber muß diese Demokratie doch erliegen; der höhere Beruf der Monarchie, auf welchen Platon hier noch nicht, aber später im Politikos und in der Schrift vom Staate hinweist, tritt in die historische Entwickelung ein. Das aber muß

Digitized by Google

gegen Platon gesagt werden: Perikles und Demosthenes haben beide sich nicht gescheut, dem Volke auch das Unangenehme zu sagen, die Begierden zu bekämpfen; sie sind nicht mit der Menge gegangen, sondern Führer und Leiter gewesen, allerdings genötigt, zu demokratischen Mitteln zu greifen. Beide müssen auch von der Verurteilung der sophistisch-rhetorischen Staatskunst ausgenommen werden; ihre Rhetorik stand höher. Demosthenes, der ja nach guter Überlieferung eine Zeitlang Schüler Platons war, hat die von den Sophisten verderbte Rhetorik wieder zu Ehren gebracht, die im Phädrus von Platon gestellten Anforderungen erfüllt und seine Kunst in den Dienst einer edlen Vaterlandsliebe gestellt. Was er gegen die schmeichelnden Redner sagt, Phil. 1, 38. 3, 4. Olynth. 3, 21, ist ganz in Platons Sinne.

Die Beurteilung der Staatsmänner schließt mit der Bemerkung, es gehe ihnen ebenso wie den Sophisten (519 c), die sich Lehrer der Tugend nennen, aber über Undank ihrer Schüler zu klagen haben, und was von der Sophistik gelte, fährt er fort, treffe auch die von ihr abhängige Redekunst (520 b): das gebühre sich auch, weil da die Tugend um Geld gelehrt werde; diese Wohltat aber ist die einzige, welche in denen, die ihrer teilhaftig werden, das Verlangen erweckt, sie mit Gutem zu vergelten; wer wirklich die Tugend gelernt hat, kann nicht undankbar sein. Wie soll nun Sokrates sich in diesem Staate verhalten, er, der nicht Schmeichler sein kann, sondern nur Arzt? Er wird sich Feindschaft zuziehen; man wird über ihn richten, wie etwa Kinder über den Arzt, welchen der Kochkünstler anklagt (521 e); er wird dem Unverstande erliegen, aber vor Unrechttun hat er sich bewahrt, und wenn er sterben muß, weil es ihm an schmeichelnder Redekunst fehlt (522 d), so wird er den Tod leicht ertragen; denn der Tod an sich ist nicht zu fürchten, wohl aber, daß man als Ungerechter in den Hades eingehe. Und nun folgt der in feierlicher Weise vorgetragene Mythos, welcher die volkstümlichen Vorstellungen von dem Totengericht, von den Strafen im Tartaros, von den Inseln der Seligen zu Ehren bringt; in dieser religiösen Grundlage des Volksglaubens sieht Platon noch eine Möglichkeit der sittlichen Wiedererhebung seines Volkes. Die Klugen verachten das vielleicht als Altweibermärchen (527 a), aber sie haben nichts Besseres an die Stelle zu setzen. Ein Wissen gibt es von diesen Dingen nicht, solange man im irdischen Leben weilt; aber das ist der Weisheit Schluß, daß man diejenige Lebensweise erwählen muß, deren Nutzen auch dorthin, ins Jenseits, noch reicht. Er faßt nochmals die vorher entwickelten Hauptsätze der Sittlichkeit zusammen und ermahnt, sich mit Staatsgeschäften dann erst zu befassen, wenn man sich hinreichend in der Tugend geübt habe, und zwar gemeinsam im Sokratischen Kreise, nicht der trügerischen Sophistenlehre folgend. Ein äußerer Abschluß des Gespräches ist nicht hinzugefügt; der Leser wird mit dem tiefen Eindruck der Sokratischen Rede entlassen.

Digitized by Google

Was hat nun Platon mit dieser gewaltigen Schrift erreicht, die ihm vielleicht auch Verfolgung zuziehen konnte? Die Redefreiheit der athenischen Demokratie ist ihm doch zugute gekommen; die Schrift verfehlte ihre Wirkung nicht, wenn auch die Rhetorik nach wie vor ein wesentliches Element im Staatsleben wie in der allgemeinen Bildung blieb. Gegenüber der zahlreich besuchten Rednerschule des Isokrates bildete sich um Platon ein Kreis der auf tiefere Forschung Gerichteten; die Akademie wurde bald das vornehmste Institut in Athen; es wurde allmählich Sitte, nach dem Kursus der Rhetorik den höheren der Philosophie durchzumachen, und diese Sitte hat sich Jahrhunderte lang erhalten. Diesen bleibenden Erfolg führte Platon dadurch herbei, daß er bei Streitschriften, wie der Gorgias ist, nicht stehen blieb, sondern das den Sophisten entrissene Gebiet der Wissenschaft in fruchtbarster Weise anbaute und tüchtige Schüler bildete, unter denen Aristoteles der größte war. Die Rhetorik aber, auch durch Aristoteles belehrt, daß sie sich der Dialektik unterordnen müsse (Rhet. 1, 1355 a. 1356 a, 25), zog sich in bescheidenere Grenzen zurück, und erst in der römischen Kaiserzeit traten wieder rhetorische Sophisten auf, die über alles mögliche glänzend zu reden wußten. Aber inzwischen hatte die Wissenschaft einen festen Bau gegründet, und wenn auch der Platonische Geist ihren Vertretern oftmals verloren ging, er lebte doch immer wieder auf und wehrte sowohl dem geistlosen Sammeln wie dem sophistischen Scheinwissen und der niederen Selbstsucht. In diesem Sinne hat Platons Gorgias bleibende Bedeutung für die Kulturentwickelung der folgenden Zeiten.

Lübeck. Max Hoffmann.

---

## W. Münchs Stellung zur neusprachlichen Reformbewegung.

In dem Maiheft der „Monatschrift für höhere Schulen" findet sich ein Aufsatz von W. Münch über „Das Schwanken der Methode im neusprachlichen Unterricht", der wohl im ganzen eine vermittelnde Richtung empfiehlt, aber doch, wie ich glaube, gerade für viele Vertreter einer solchen Richtung Punkte enthält, die Bedenken erregen.

Der Aufsatz richtet sich gegen Professor Koschwitz, den grimmigsten Feind der ganzen neusprachlichen Reformbewegung. Koschwitz verdammt die Reform in Bausch und Bogen und bestreitet, daß sie irgendeinen neuen Gedanken geboren und irgendwelche Verdienste habe. Diesen Standpunkt bekämpft Münch mit vollem Recht. Wenn man gerecht und objektiv bleiben will, so muß man zugeben, daß stärkere Betonung einer korrekten Aussprache, die Forderung vorbereitender Sprechübungen, freiere

Digitized by Google

Gestaltung der schriftlichen Arbeiten, überhaupt ein lebhafterer Unterrichtsbetrieb in den neueren Sprachen den Reformern zu verdanken sind. Und diese Punkte bedeuten ohne Frage einen Fortschritt und dürfen nicht wieder preisgegeben werden. Auch der Ton, den Koschwitz und viele seiner Mitarbeiter in dem Kampfe gegen die Reformer anschlagen, kann mir nicht gefallen. Das persönlich Gereizte und Gehässige ist stets verwerflich, und besonders dann, wenn es sich um wissenschaftliche Fragen handelt. Es darf aber dabei nicht übersehen werden, daß dieser Ton zuerst von radikalen Reformern gegenüber der alten Methode angewandt worden ist. Die Arroganz und der Unfehlbarkeitsdünkel, die in einigen Reformschriften sich breit machen, wirken abstoßend und lächerlich, und da ist es zwar nicht empfehlens- und auch nicht lobenswert, wohl aber menschlich erklärlich und entschuldbar, daß auch die Gegner grobes Geschütz auffahren. Wenn, wie Münch mit Recht sagt, es immer mißlich ist, dem Werdenden und Ringenden mit Hohn gegenüberzutreten, so darf man doch wohl hinzufügen, daß ein solcher Hohn jedenfalls auch nicht einem System gegenüber am Platze war, das zwar veraltet ist, aber lange Zeit mit Ehren bestanden und auch seine Verdienste gehabt hat. Es heißt auch hier: Wie man in den Wald hineinruft, so schallt's heraus. Es wäre das beste, wenn in beiden Lagern ein solcher Ton vermieden würde. Jedenfalls hat Koschwitz um die Entwickelung der neusprachlichen Bewegung gleichfalls Verdienste. Lange Zeit führten in Zeitschriften und auf Neuphilologentagen allein die Radikalen das große Wort. Viele, die ihnen nicht folgen mochten, standen grollend abseits; aber sie traten ihnen nicht entgegen. Erst als Koschwitz seine Zeitschrift für den französischen Unterricht begründete und mutig, wenn auch einseitig, den Kampf gegen die Reform aufnahm, meldeten sich von allen Seiten freiwillige Mitkämpfer, und nun erkannte man, daß in Wirklichkeit der radikale Flügel der Reformer nur noch einen geringen Bruchteil der neusprachlichen Lehrer auf seiner Seite hatte. So ist es ein unbestreitbares Verdienst des verstorbenen Professors Koschwitz, die eine Zeitlang unerträgliche Tyrannis des neusprachlichen Radikalismus gebrochen und durch schonungslose Aufdeckung der Schwächen und Mängel desselben einer vermittelnden Richtung zum vollen Siege verholfen zu haben. Wenn Einseitigkeiten durch Einseitigkeiten bekämpft werden, dann erkennt der unparteiische Zuschauer am klarsten die in der Mitte liegende Wahrheit, und so zeigte sich vielen auch erst in dem erbitterten Kampfe zwischen dem revolutionären Radikalismus der extremen Reformer und dem Ultrakonservativismus eines Koschwitz u. a. in voller Deutlichkeit, daß allein in einer vermittelnden Richtung das Heil zu suchen ist.

Für eine solche habe ich mich stets erwärmt und deshalb seinerzeit mit Freude die erste Auflage von Münchs Methodik des

Digitized by Google

Französischen begrüßt, in der mir die Aufgaben des neusprachlichen Unterrichts sowie die Wege zu ihrer Lösung in vortrefflicher Weise angegeben zu sein scheinen. Ich habe damals in einer Besprechung des Buches in den „Neuen Jahrbüchern" meiner Zustimmung unverhüllten Ausdruck gegeben. Daß ich nach der Lektüre der zweiten Auflage des Buches dasselbe ungemischte Gefühl der Freude und Zustimmung gehabt habe, kann ich nicht sagen. Ich finde, daß dieselbe zuviele Zugeständnisse nach beiden Seiten enthält, so daß man immer wieder in Zweifel gerät, ob der Verfasser es nun mehr mit den Radikalen oder mit den Mittleren (sit venia verbo) hält. Besonders aus den Ergänzungen, die die zweite Auflage in dem Abschnitt über „das Sprechen" aufweist, gewinnt man den Eindruck, als ob Münch das Sprachkönnen, die Sprechfertigkeit als erstes und oberstes Ziel des neusprachlichen Unterrichts angesehen wissen will und sich so mehr dem radikalen Flügel der Reformer genähert hat. In dieser Meinung bin ich durch den eingangs erwähnten Aufsatz Münchs bestärkt worden. Allerdings betont Münch auch die andern Ziele des Unterrichts, wie grammatische Bildung, Verständnis der Schriftsteller u. s. w., d. h. er vertritt auch die Forderungen der vermittelnden Richtung. Ich glaube aber, daß man beiden Teilen nicht gerecht werden kann und sich für den einen oder den andern entscheiden muß. Man kann nicht radikal sein und vermittelnd. Es handelt sich um eine feste und präzise Stellungnahme zu der Frage, ob das erste und oberste Ziel auch des neusprachlichen Unterrichts eine allgemeine geistige Bildung vor allem durch die Lektüre, aber auch durch Grammatik, oder ob es die Sprechfertigkeit sein soll. Die Radikalen wollen die letztere als einziges Ziel; die Vertreter einer vermittelnden Richtung wollen auch Sprechübungen und Sprachkönnen, aber für sie ist dies ein sekundäres Ziel, das sich dem ersten, der allgemeinen geistigen Bildung, unterzuordnen hat. Aus der Stellung, die man zu dieser Frage einnimmt, ergibt sich auch die Stellung zu den wichtigsten Einzelfragen der Methodik. Erscheint die allgemeine Bildung als das erste Ziel des Unterrichts und die Sprechfertigkeit als ein sekundäres, das keineswegs zu verachten, aber erst in zweiter Linie zu berücksichtigen ist, so wird man auf Grammatik nicht verzichten wollen und vor allem auf ein volles Erfassen der Lektüre, auf dadurch bedingtes Verständnis für die Eigenart der fremden Kultur und Literatur entscheidendes Gewicht legen und sich zur Erreichung dieses Zieles von dem sekundären Ziel des neusprachlichen Unterrichts, der Sprechfertigkeit, keine Hindernisse in den Weg legen lassen. Betrachtet man dagegen das Sprachkönnen als das oberste Ziel, dem sich alle andern zu fügen haben, dann wird man alles beseitigen, was diesem Ziele irgendwie hinderlich sein könnte. Nichts hemmt aber den Fortschritt

Digitized by Google

in dieser Fertigkeit mehr als die immer wieder sich einmischende Muttersprache, und deshalb muß man, wenn man sich so zu der Frage stellt, das Deutsche ganz aus dem neusprachlichen Unterricht eliminieren. Dafür tritt neuerdings auch Münch besonders warm ein, allerdings ohne die damit verbundenen Gefahren zu verkennen. Das ist aber ein Standpunkt, auf den ich ihm nicht zu folgen vermag, der meiner Meinung nach vielmehr schon großen Schaden angerichtet hat und immer seine großen Bedenken haben wird.

In der ersten Auflage seiner Methodik sagt Münch u. a.: „Überhaupt wird da, wo tiefere neue Erkenntnis vermittelt und gewonnen werden soll, auf die Muttersprache ohne Notwendigkeit nicht verzichtet werden dürfen, so bei der Begründung grammatischer Erscheinungen, bei tiefergehender Erklärung der Lektüre, der poetischen zumal, bei feinerer Begriffsunterscheidung. Und so erledigt sich auch wohl die Frage, ob denn wenigstens auf den obersten Stufen die französische Sprache überhaupt Unterrichtssprache bilden könne, dahin, daß dieselbe bei gesunden Verhältnissen in der Tat die regelmäßige oder doch vorherrschende Sprache werden kann, daß aber nicht um des grundsätzlichen Festhaltens an ihr willen dem Unterricht ein untiefer Charakter verliehen werden, nicht auf ernstes bildendes Eingreifen verzichtet werden darf". Damit kann ich mich, wenigstens wenn ich das vorherrschend unterstreiche, einverstanden erklären, soweit es sich um Oberrealschulen und Realgymnasien handelt; an Gymnasien würde allerdings wohl die Muttersprache vorherrschen müssen. In der zweiten Auflage äußert sich Münch aber folgendermaßen: „Alles in allem kann ich nicht umhin, einen französischen Unterricht, der dem Sprechen der fremden Sprache eine solche breite Rolle einräumt (daß nämlich die Muttersprache ausscheidet), für den vollkommeneren zu erklären, für diejenige Form, welche eigentlich verwirklicht werden müßte, wofern es die persönlichen Bedingungen ermöglichen und der nötige Tiefgang des Unterrichts gewahrt wird. Dieser Tiefgang aber schließt ein: wirklich festen Plan für den Zusammenhang des einzelnen, regelmäßige Zumutungen an das Denken, nicht bloß an das Übernehmen und Nachahmen, präzise Zusammenfassung des Theoretischen in regelmäßiger Abstufung, wirkliches Verständlichmachen des Dargebotenen, Sicherung der inneren Anschauung, innere Mitarbeit bei der Rezeption, unerbittliche Schulung auch des einzelnen Schülers und nicht bloß eine durchschnittliche der Gesamtheit, Anregung auch der höheren Geisteskräfte oder namentlich der höher begabten Schüler, der geistigeren Naturen, durch entsprechende Aufgaben, Zumutungen, Gelegenheiten. Das alles mit der durchgehenden Pflege der fremden Sprache als gesprochener zu verbinden, ist nicht unmöglich". Und in dem Aufsatz in der Monatsschrift heißt es zu demselben Thema: „Die damit (nämlich mit dem

Digitized by Google

Verzicht auf die Muttersprache) für den Lernenden erwachsende Aufgabe des vielfachen Sichhineinratens und Hineinfühlens in den fremden Sprachausdruck muß unter pädagogischem Gesichtspunkte geschätzt werden. Dieses Vermögen wird durch einen stets analysierenden Unterricht bedauerlich abgestumpft, während er für allgemeine Bildung sehr wertvoll ist. Sofern nun Lehrer imstande sind, unter bloßem Gebrauch der fremden Sprache, durch geschickte Verwendung aller verdeutlichenden Mittel, ihre Klasse ohne Zeitverschwendung, ohne Verzicht auf Bestimmtheit des Denkens, ohne Veräußerlichung und Verödung in Sprachverständnis und Sprachbeherrschung zu fördern, so darf ihnen dieser Weg weder durch Verordnungen verlegt, noch durch fachmännische Angriffe verleidet werden. Daß es möglich ist, hat eben eine Anzahl von Fachlehrern bewiesen. Aber es gehört viel dazu. Und in allen Fällen, wo dieses Lehrverfahren nicht ohne jene Wirkung der Veräußerlichung, der Monotonie, der Entgeistigung befolgt wird, muß man es allerdings vermieden wünschen". Also Münch verkennt die großen Schwierigkeiten und Gefahren, die mit der prinzipiellen Ausscheidung der Muttersprache verbunden sind, keineswegs, aber er schätzt sie, wie ich glaube, in ihren Konsequenzen nicht hoch genug ein. Ich will nicht bestreiten, daß es unter besonders günstigen Verhältnissen einem hervorragenden Lehrer einmal gelingen kann, trotz grundsätzlicher Vermeidung der Muttersprache den für eine höhere Schule unbedingt nötigen Tiefgang des Unterrichts und volles Verständnis bei den Schülern zu erzielen; aber das wird doch nur in vereinzelten Ausnahmefällen möglich sein. In den allermeisten Fällen ist, um mit Münchs eigenen Worten zu reden, ein solcher Unterricht „einer bedauerlichen Oberflächlichkeit der geistigen Wirkung" ausgesetzt, und ich bin der festen Überzeugung, daß in den letzten zwei Jahrzehnten der neusprachliche Unterricht infolge des Umstandes, daß jenes Experiment in den meisten Fällen von Lehrern gemacht worden ist, denen die besonderen Verhältnisse und die erforderliche pädagogische Genialität fehlten, an unsern höheren Schulen vielfach unter einer bedenklichen Verflachung und Entgeistigung gelitten hat. Einen Weg aber, der vielleicht unter besonderen Verhältnissen für einen selten veranlagten Pädagogen nicht bloß gangbar, sondern sogar empfehlenswert, aber unter normalen Verhältnissen für die große Mehrzahl der Lehrer mit den größten Gefahren verbunden ist, sollte man meiner Meinung nach wenn auch nicht verbieten, so doch weniger empfehlen und mehr davor warnen. In den meisten Fällen wird der ganze Unterricht auf diese Weise des wissenschaftlichen Charakters völlig beraubt, wobei ich allerdings das „Wissenschaftliche" anders verstehe als Münch. Es heißt darüber in dem erwähnten Aufsatz: „Insofern vermöchte selbs

Digitized by Google

der Vorwurf der zurückgetretenen Wissenschaftlichkeit eines Unterrichtsbetriebes, wenn zutreffend, noch nicht diesem Betrieb das Urteil zu sprechen. Man denke an den Sinn und die Aufgabe der Geschichte an Universitäten und andrerseits in Schulen, oder an das Wesen des theologischen Studiums und des Religionsunterrichts in Schulen, oder an die akademische Germanistik und den Zweck und Inhalt unseres deutschen Unterrichts; man denke daran, um auch beim Sprachunterricht sich nicht von der Philologie in falsche Bahnen hineinziehen zu lassen, was ja bekanntlich in der Vergangenheit reichlich geschehen ist". Ich glaube nicht, daß, wenn den radikalen Reformern gegenüber der wissenschaftliche Charakter des neusprachlichen Unterrichts betont worden ist, man im allgemeinen dabei an diese Art des Wissenschaftlichen gedacht hat. Man hat nicht etwa verlangt, daß alle möglichen philologischen Probleme, die an der Universität zur Diskussion stehen, in den Unterricht hineingezogen werden, sondern daß die Schüler zu einem Verständnis der grammatischen Erscheinungen und vor allem einer guten Lektüre kommen, dadurch mit der Kultur und den besten Schätzen der Literatur der fremden Völker bekannt gemacht und auf diese Weise allgemein geistig gefördert werden sollen, kurz, man hat nicht an eine Fachbildung, sondern an die allgemeine Bildung gedacht, die vor allem eine richtig ausgewählte und geleitete Lektüre in so hohem Maße zu fördern vermag und die man vielfach dem Sprachkönnen opfern zu dürfen geglaubt hat und auch wirklich geopfert hat.

Wie steht es nun mit dieser Sprechfertigkeit, über die man nun seit mehr denn zwanzig Jahren sich streitet? Münch sagt: „Nicht mit Unrecht wird jetzt immer wieder daran erinnert, daß Sprechenkönnen das natürlichste Ziel der Beschäftigung mit einer Sprache ist" (Methodik 2. Auflage S. 46). Das kommt darauf an. Für jemand, der die Absicht hat, ins Ausland zu gehen und sich deshalb vorher mit der fremden Sprache beschäftigt, stimmt das sicherlich, aber sonst doch nicht immer. Ich denke dabei nicht an den Fall, wo jemand die fremde Sprache studiert zu dem rein wissenschaftlichen Zwecke der Sprachvergleichung; aber ein ganz natürliches Ziel der Beschäftigung mit einer fremden Sprache ist doch für jeden Gebildeten das Verständnis der bedeutendsten Schriftsteller der fremden Nation und damit Einführung in eine neue Kultur- und Gedankenwelt. Dieses Ziel erscheint mir für eine höhere Schule eigentlich viel natürlicher als die Sprechfertigkeit und hat vor dieser den nicht zu unterschätzenden Vorzug, daß es erreichbar ist. Denn so, wie die Verhältnisse nun einmal liegen, kann doch auch im günstigsten Falle nur ein geringes Maß praktischen Sprachkönnens gewonnen werden, und nicht wenige, die einst begeistert zur extremen Reform hielten, sind davon zurückgekommen, weil sie eingesehen haben, daß der

Digitized by Google

geringe Erfolg die aufgewandte Mühe nicht lohnt. „Daß im ganzen ein sehr großer Bruchteil unserer Abiturienten nach wie vor ohne irgendwelches lebendige Können der lebenden Sprache geblieben ist und daß dem gebildeten Publikum weithin von einer praktischen Wendung der Dinge noch gar nichts bemerklich geworden ist, habe ich meinerseits in den letzten Jahren zu meiner großen Überraschung und Enttäuschung feststellen müssen", so erklärt Münch in der Monatschrift. Also trotzdem doch sicherlich an so und so vielen Schulen nach der radikalen Reformmethode unterrichtet ist, ist eine merkliche Hebung der Sprechfertigkeit nicht zu verzeichnen gewesen. Das beweist doch wohl, daß Sprechfertigkeit ein Unterrichtsziel ist, dem sich in der Schule zu viele Hindernisse entgegenstellen und das deshalb immer nur in ganz geringem Maße zu erreichen ist. Die näheren Gründe dafür habe ich in den „Lehrproben und Lehrgängen" (Januar 1904) in meinem Aufsatz „über die Grenzen einer Reform des neusprachlichen Unterrichts" zusammengestellt. Und darüber braucht man nicht zu verzweifeln. Denn so gewaltig ist nun doch der Wert des Sprechenkönnens nicht, wie er vielfach von radikalen Reformern hingestellt wird. Sie werfen gern denen, die diesen Wert nicht so hoch einschätzen wollen, vor, daß sie es nicht verständen, sich neuen Kulturbedürfnissen anzupassen. Diesen Vorwurf finde ich auch bei Münch. Ich vermag ein Kulturbedürfnis für die Sprechfertigkeit nicht anzuerkennen, solange etwa 15 bis 20 v. H. unserer Abiturienten die fremden Sprachen praktisch im Verkehr mit Ausländern zu gebrauchen Gelegenheit haben. Inwiefern, wenn nun einmal von Kulturbedürfnissen geredet wird, die Frage, wer von den lernenden Schülern jemals in die Lage kommen werde, sich mit wirklichen Franzosen oder Engländern unterhalten zu müssen, gut spießbürgerlich sein soll, wie Münch meint, vermag ich nicht einzusehen. Dagegen scheinen mir unsere Kulturverhältnisse dringend zu fordern, daß im neusprachlichen Unterricht in erster Linie der Inhalt betont wird, daß die Schüler möglichst breit und tief in die Geschichte und das ganze Kulturleben der fremden Nationen eingeführt werden; denn nur dann werden sie später imstande sein, sich über die verschiedenen Fragen des modernen Lebens bei den bedeutendsten Kulturvölkern ein Urteil zu bilden, und das scheint mir heutzutage für den Gebildeten erforderlich zu sein. Da liegt tatsächlich ein Kulturbedürfnis vor, dem man sich anzupassen hat. Ich wiederhole deshalb, was ich schon oben gesagt habe: Es ist dringend davor zu warnen, daß Sprechfertigkeit als oberstes Unterrichtsziel aufgestellt wird. Erstes Ziel des neusprachlichen Unterrichts muß allgemeine geistige Bildung besonders durch passende Lektüre sein; soweit es aber unbeschadet dieses Zieles möglich ist, sollen Sprechübungen im Anschluß an Gelesenes angestellt werden, das übri-



Digitized by Google

gens nicht immer abstrakten und allgemein ethischen Inhalts zu sein braucht, sondern auch Vorgänge und Begebenheiten des gewöhnlichen Lebens betreffen kann (allerdings dürfen die sogenannten Realien nicht im Vordergrunde stehen), und dabei soll auf eine korrekte Aussprache Gewicht gelegt werden. Diese Bewertung der Ziele muß meiner Meinung nach im wesentlichen für alle höheren Schulen gelten, ganz besonders aber für das humanistische Gymnasium, und in diesem Punkte entferne ich mich am weitesten von Münch.

In der ersten Auflage der Methodik heißt es in bezug auf das Französische am Gymnasium: „Am Gymnasium hat der französische Unterricht teils eine rein utilitarische oder doch stoffliche Bedeutung, teils aber dient er doch, die bildende Einwirkung der alten Sprachen durch eine neue Seite zu ergänzen". Das läßt sich hören. Aber wenn Münch jetzt in seinem Aufsatz in der Monatschrift kurzerhand erklärt, er fände es an humanistischen Gymnasien ganz denkbar und erträglich, wenn die neueren Sprachen dort wesentlich nur als Fertigkeiten gelehrt würden, so fordert das den schärfsten Widerspruch heraus. Ich bemerke nur nebenbei, daß dann an Gymnasien die Neusprachler überflüssig werden würden. Denn wenn es ausschließlich auf das Sprechen abgesehen ist, ist es doch wohl empfehlenswert, diese Sprechübungen, wie es vor etwa zweihundert Jahren in dem Pädagogium von A. H. Francke zu Halle geschah, durch einen französischen maître anstellen zu lassen, von dem es in der Hallischen Didaktik heißt: „Er liest mit lauter Stimme etwas vor und parliert auch mit ihnen von allerhand nützlichen Sachen". Jedenfalls würden sich doch auch wohl alle neusprachlichen Lehrer, denen das Bewußtsein ihrer wissenschaftlichen Vorbildung nicht ganz abhanden gekommen ist, ernstlich weigern, an den Gymnasien als technische Lehrer zu fungieren. Nun aber weiter. Fertigkeiten erfordern Übung und wieder Übung. Wie verhältnismäßig wenig an praktischem Sprachkönnen überhaupt an unsern höheren Schulen erreicht wird und nach Lage der Dinge erreicht werden kann, ist oben gesagt worden. Es ist nun doch wohl selbstverständlich, daß sich dieses wenige am Gymnasium, wo den neueren Sprachen so wenig Stunden zugewiesen sind, auf ein Minimum reduziert, das für das praktische Leben kaum noch Bedeutung hat. Und diesem Minimum soll alles andere geopfert werden? Ich stimme Münch darin bei, daß an Schulen, an denen Lateinisch und Griechisch für die sprachlich formale Bildung hinreichend sorgen, die neueren Sprachen diese nicht sehr zu betonen brauchen. Auch bin ich kein Freund jenes Universalismus, wie ihn in den dreißiger Jahren des vorigen Jahrhunderts Joh. Schulze in die Gymnasien einführte und sie dadurch überlastete. Aber trotzdem bin ich der Ansicht, daß die Gymnasien der modernen Kultur ihre Pforten nicht verschließen dürfen, sondern versuchen

Digitized by Google

müssen, mit ihr Fühlung zu gewinnen. Die Unwissenheit der Gymnasialprimaner in französischer und englischer Geschichte und Literatur ist häufig geradezu unglaublich. Es kann einem passieren, daß man von einem Primaner auch nicht das allergeringste von einem Oliver Cromwell erfahren kann — viele kennen ihn nicht einmal dem Namen nach —, ebenso fehlen vielfach auch nur die dürftigsten Kenntnisse aus der französischen Literatur, ohne die doch ein Teil der deutschen Literaturgeschichte gar nicht zu verstehen ist. Das kommt davon, wenn im neusprachlichen Unterricht nur auf Sprechfertigkeit hingearbeitet, nur über allerhand nützliche Dinge parliert wird. Es ist sicherlich zu wünschen, daß auch unsere Gymnasialabiturienten nicht mit solchen Lücken in ihrer allgemeinen Bildung die Schule verlassen, und daß dies nicht geschieht, dafür hat der neusprachliche Unterricht zu sorgen, indem er die Schüler durch passende Lektüre mit der Geschichte und bedeutenden Vertretern der Literatur der fremden Nationen bekannt macht, dabei nicht versäumt, sie auch in die moderne Geschichte und Kultur derselben einzuführen und auf diese Weise die Verbindung mit der Gedankenwelt der Gegenwart herzustellen. Das muß meiner Meinung nach seine vornehmste Aufgabe sein, dessen Erfüllung Betonung einer guten Aussprache und gelegentliche Sprechübungen keineswegs ausschließt. Es läßt sich bei richtiger Stoffauswahl und verständiger Leitung des Unterrichts in dieser Beziehung mehr erreichen, als mancher glaubt, jedenfalls aber das, daß der Gymnasialabiturient von der Geschichte und dem Geistesleben der bedeutendsten modernen Kulturvölker so viel erfährt, als das Leben der Gegenwart von jedem Gebildeten fordert, und das ist sicherlich wichtiger als ein auch praktisch bedeutungsloses Minimum von Sprechfertigkeit, das ist meiner Meinung nach auch die richtige Anpassung an neue Kulturbedürfnisse.

So will es mir scheinen, daß die Stellung, die Münch neuerdings zu der neusprachlichen Bewegung einnimmt, zwei besonders bedenkliche Punkte enthält, nämlich die Befürwortung einer völligen Ausschaltung der Muttersprache im neusprachlichen Unterricht und den Vorschlag, die neueren Sprachen an den humanistischen Gymnasien wesentlich bloß als Fertigkeiten zu lehren. Von der Ausschaltung der Muttersprache befürchte ich eine Vernachlässigung des Inhalts und dadurch eine gefährliche Verflachung und Entgeistigung des Unterrichts. Mit der Verwirklichung des zweiten Vorschlags würde man die neueren Sprachen als wissenschaftlichen Unterrichtsgegenstand aus den humanistischen Gymnasien ausweisen und damit bei aller Anerkennung der Eigenart dieser Unterrichtsanstalten meiner Meinung nach einen Schritt tun, der durch die dann erfolgende noch größere Loslösung derselben von der modernen Kultur ihre Position in der Gegenwart sicherlich nicht verbessern würde.

Hannover. G. Budde.



Digitized by Google

# ZWEITE ABTEILUNG.

## LITTERARISCHE BERICHTE.

1) **Th. Ziegler, Geschichte der Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen (Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen, herausgegeben von A. Baumeister, Erster Band, 1. Abteilung). Zweite, durchgesehene und ergänzte Auflage. München 1901, C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung. X u. 394 S. 8. 7 M.**

Der vorliegende Band bildet die Einleitung und den ersten Teil des die gesamte Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen umfassenden Handbuches von A. Baumeister. Er ist an den Anfang gestellt, weil er dazu bestimmt ist, einen geschichtlichen Überblick über das ganze weite Gebiet zu geben von den ersten Anfängen des Erziehungs- und Unterrichtswesens im Mittelalter bis auf die neueste Zeit hin. Und einen solchen Überblick gibt uns hier einer der dazu am meisten berufenen Fachmänner. In etwa 10 Jahren ist die nun vorliegende zweite Auflage des Werkes erforderlich geworden, die der Verf. bis auf die neueste Zeit, d. h. bis zur 2. Berliner Schulkonferenz vom Jahre 1900 und den Lehrplänen von 1901, ergänzt hat. — Geben wir zunächst einmal eine kurze Übersicht über den Inhalt des Buches. Nach einer Einleitung, in welcher der Begriff der Pädagogik erörtert, die Aufgabe einer Geschichte der Pädagogik, ihre Umgrenzung, die Einteilung des Ganzen dargestellt und die Quellen und die Literatur angegeben werden, gliedert sich der gesamte Stoff in fünf Hauptabschnitte: 1. Das Unterrichtswesen des Mittelalters, 2. das Zeitalter des Humanismus von der Mitte des 15. bis zum Ende des 16. Jahrhunderts, 3. Übergangszeit im 17. und zu Beginn des 18. Jahrhunderts, 4. Realismus und Neuhumanismus, und 5. Der Kampf um die Schulreform von 1840 bis auf die Gegenwart.

Schon die einleitenden Abschnitte zeigen uns, wie gründlich und vielseitig der Verf. seine Aufgabe auffaßt. Die Geschichte der Pädagogik ist ihm einmal die Geschichte einer wissenschaftlichen Disziplin und Kunstlehre und steht als solche im Dienste der Theorie, ähnlich wie die Geschichte der Philosophie im allgemeinen der philosophischen Theorie Dienste zu leisten hat. Aber die Geschichte der Pädagogik hat auch „die der Theorie zugrunde

Digitized by Google

liegende Wirklichkeit, das Erziehungswesen und die dasselbe tragenden geistigen Strömungen jederzeit mit in den Kreis ihrer Betrachtung zu ziehen", und damit tritt sie in die engste Beziehung zur Kulturgeschichte, von der sie, wie Verf. mit Recht sagt, nach dieser Seite hin geradezu einen Teil bildet. In diesem Sinne ist die Geschichte der Pädagogik eine Art Schlüssel zum Verständnis eines Volkstums und seiner Geschichte. Gerade dadurch, daß die Geschichte der Pädagogik so in das Kulturgeschichtliche übergreift und mit ihm in regem Zusammenhange steht, leistet sie den Erziehern Dienste, indem sie ihnen den Grund nachweist, auf welchem alle die erziehlichen Einrichtungen erstanden sind und ruhen. Es liegt in der Natur der Sache, daß die vom Verf. angegebene Aufgabe der Geschichte der Pädagogik in gewissem Sinne umgrenzt werden muß. Nicht alle Theorieen werden darin behandelt werden können, sondern nur diejenigen, „die gesättigt sind mit Wirklichkeitsgehalt und ihrerseits Wirklichkeit zu werden die Kraft haben". Aber naturgemäß sind der Behandlung auch hinsichtlich der äußeren Ausdehnung gewisse Grenzen gesetzt. So sind z. B. die bei den Alten befolgten Grundsätze über die Erziehung der Jugend für uns fast ganz belanglos, mögen auch ihre Sprachen und Sprachdenkmäler mit den darin niedergelegten idealen Gedanken, ihre Philosophie und Kunst einen noch so hohen Wert haben. Wenn nun Verf. im ganzen und großen die höhere Schule bei seiner Darstellung im Auge hat und behält, so kann er dabei doch die Volksschule und Universität nicht ganz übergehen. Solche Hinweisungen machen die Erwähnung des Humanismus oder der Scholastik, die Behandlung eines Herbart oder Pestalozzi durchaus zur Notwendigkeit. — Dies sind so einige der wichtigsten Gesichtspunkte des Verf.s In solchem kurz skizzierten Geist und Sinn geht er an die Lösung seiner wahrlich großen und umfangreichen Aufgabe. Und er übergeht dabei, wie ein tieferer Einblick in sein Werk lehrt, keine der irgendwie in Betracht kommenden Strömungen und Richtungen; er wird allen gerecht und weist ihren Gehalt nach. Einen Gedanken aus seiner Einleitung möchten wir besonders hervorheben: es ist der Hinweis darauf, daß in der neueren Zeit vielfach das Persönliche zum Nachteil von Schule und Erziehung in den Hintergrund tritt, die Person, der Mensch muß immer im Vordergrund stehen bei aller Erziehung, bei allem Unterricht, oder wie Verf. S. 15 sagt: „Das Subjekt und das Objekt aller Erziehung ist der Mensch". Wir glauben, daß sich diese Überzeugung in der neuesten Zeit auch wieder mehr und mehr Bahn bricht.

Auf Grund des eingehendsten Studiums des sehr weitschichtigen Stoffes leitet uns Verf. durch das große Gebiet der Geschichte der Pädagogik als ein trefflicher Führer. Wir ersehen aus seiner interessanten Darstellung, wie die wichtige Kulturaufgabe der Er-

Digitized by Google

ziehung in den verschiedenen Zeiträumen mit ihren verschiedenen Anschauungen gelöst worden ist, welche Persönlichkeiten von Bedeutung vermöge ihres geistigen Übergewichts und ihrer Erfahrung für die Gestaltung der Jugenderziehung maßgebend gewesen sind. Wenn schon die früheren Zeiten hier von großem Interesse sind, so ganz besonders unsere neuere, in der grade auf dem Gebiete der Schule so manche Kämpfe ausgefochten sind und noch werden. Ein Urteil darüber, ob die neueren Reformen nun überall das Richtige getroffen haben, ist schwer abzugeben. Naturgemäß mußten in der Neuzeit bei den immer verwickelteren Kulturaufgaben die mannigfachsten Anschauungen auch über die Jugendbildung zum Ausdruck kommen. Wir finden es nur natürlich, daß Verf. in mancher Hinsicht von den anderseits geäußerten Anschauungen abweicht, so in bezug auf die Ausbildung der Kandidaten des höheren Lehramts. Fraglich ist es freilich, ob sein Vorschlag, dieselbe den Universitäten zuzuweisen, von praktischerem Erfolge wäre. Aber auch in Fällen abweichender Anschauungen ist er bemüht, anderen gerecht zu werden. Wer sich einen genaueren Einblick in die neueste Entwickelung unseres höheren Schulwesens verschaffen will, der lese die einschlägigen Abschnitte in dem Buche des Verfs. Nach seiner Ansicht ist der Kampf um die Schulreform noch nicht zu Ende; noch weitere Umgestaltungen stehen bevor. Von manchen Seiten, so von der der Naturwissenschaftler, werden Forderungen erhoben. Demnach leben wir immer noch in einer Zeit des Überganges, der stets böse ist. Verf. schließt sein sehr empfehlenswertes gediegenes Werk mit dem Wunsche, daß es auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts niemals an Ideen und Idealen fehlen möchte. — Erwähnt sei noch, daß er einen reichhaltigen Literaturnachweis in sein Buch aufgenommen hat.

Möge sein Werk auf diesem seinem zweiten Gange durch die literarische Welt einen ebenso großen Beifall finden wie früher! Jedem Lehrer wird seine Lektüre den mannigfachsten Nutzen bringen.

2) O. Willmann, Philosophische Propädeutik für den Gymnasialunterricht und das Selbststudium bearbeitet. Zweiter Teil: Empirische Psychologie. Freiburg i. B. 1904, Herdersche Verlagsbuchhandlung. IV u. 174 S. 8. 2,40 ℳ.

In dem 56. Jahrgang dieser Zeitschrift S. 530 f. hat der Unterzeichnete den 1. Teil der Philosophischen Propädeutik von O. Willmann angezeigt, welcher die Logik darstellt. Jetzt liegt das Werk vollendet vor, nachdem der die empirische Psychologie umfassende zweite Teil erschienen ist. Auch er paßt sich den Bestimmungen an, welche der Lehrplan der österreichischen Gymnasien getroffen hat. Die empirische Psychologie soll nach diesem in der obersten Klasse mit dem in der vorangegangenen Klasse zu erteilenden Unterricht in der Logik „als Abschluß des bisherigen

Digitized by Google

und als Vorbereitung des bevorstehenden strengeren wissenschaftlichen Unterrichts" dienen. Dies entspricht den Forderungen der Instruktionen, die verlangen, daß das Gymnasium zu dem Studium der Philosophie gehörig vorbereiten solle. Um seiner Aufgabe gerecht zu werden, hielt Verf. es für nötig, die Psychologie empirisch, d. h. im Anschlusse an die Erfahrung zu bearbeiten, sie als eine didaktische Einheit mit der Logik darzustellen, bei ihrer Bearbeitung auf den Anschluß an die verwandten Elemente des übrigen Unterrichts Bedacht zu nehmen und dadurch jenen Forderungen gemäß das Studium der übrigen Zweige der Philosophie vorzubereiten. So knüpft er denn in seiner Darstellung an die eigene Erfahrung der Schüler an, ganz ebenso wie in der Logik. Und worin besteht dieselbe? Doch sicherlich in dem Gedankenstoffe, den ihnen andere Lehrgegenstände nahegeführt haben. So werden denn Dichterstellen, geflügelte Worte, Sprichwörter u. a. herangezogen, die dem Schüler bekannt und geläufig sind. Aber auch Wörter und Wortverbindungen gehören hierher, insofern sie einen psychologischen Gehalt haben. So gibt es denn eine Menge Stoff, der für die Psychologie verwertet werden kann. Bei der Durchsicht des Buches erkennt man sehr bald, wie geschickt Verf. jenen Stoff verarbeitet hat. Wir selbst haben es immer betont, wie notwendig es ist, die Unterweisung in der Propädeutik mit den anderen Lehrgegenständen in eine möglichst nahe Verbindung zu bringen. Dies hat Verf. überall getan, und darin besteht nach unserem Urteil der große praktische Wert seines Buches. Man muß dahin streben, daß die philosophische Unterweisung den Schülern nicht als etwas allein für sich Dastehendes erscheint, sondern vielmehr in gewissem Sinne als eine Art Ergebnis aus dem gesamten Unterricht. Logik und Psychologie setzt Verf. in eine lebendige Beziehung miteinander dadurch, daß er die Psychologie des Denkens schon in der Logik zur Darstellung bringt. Wenn die Instruktionen vorschreiben, daß die psychischen Phänomene genau beobachtet, beschrieben und analysiert werden, in Gruppen zu bringen sind und in ihrem gesetzmäßigen Zusammenhange erörtert werden sollen, so geht das durchaus nicht über den Rahmen der empirischen Darstellung hinaus; denn auch diese erfordert das Systematische. — Als die wichtigste Propädeutik für das Studium der Philosophie sieht Verf. dies an, daß auf die Ethik als auf ihre Ergänzung hingewiesen werden soll. Wenn auch das Ästhetische eine wichtige Stelle einnimmt, so ist dem Verf. doch das Wichtigste der Charakter, das Sittliche. Wenn man den Gegenstand nach solchen Grundsätzen behandelt, so wird die Folge sein, daß man auf das höchste Bildungsideal hinzielt, daß man Persönlichkeiten bildet. Und es unterliegt keinem Zweifel, daß dies die höchste Aufgabe aller Erziehung und des Unterrichts ist. In diesen Dienst tritt dann die Einführung in die Philosophie. In solchem Sinne ist das treff-

Digitized by Google

liche Buch des Verf.s ein sehr förderliches Hilfsmittel. Wir werden es in Preußen für die Schule selbst schwerlich verwerten können, weil der hier zu Gebote stehende Raum nicht groß genug ist. In Österreich dagegen ist es sehr an seinem Platze. Aber auch anderswo wird es gute Dienste leisten: man schaffe es für Schülerbibliotheken an und empfehle es den Schülern angelegentlichst zu ihrem Privatstudium.

Köslin. R. Jonas.

---

1) Emil Kautzsch, Bibelwissenschaft und Religionsunterricht. Sechs Thesen. Zweite Auflage. Halle a. S. 1903, Eugen Strien. 96 S. 8. 1.50 *M*.

Dem gelehrten Verf. liegt es daran, daß die Errungenschaften der Kritik des Alten Testamentes endlich in dem Religionsunterrichte der Volksschulen, Seminare und höheren Schulen voll und ganz verwertet werden. Der Glaubenssatz von der Verbalinspiration der Heiligen Schrift ist allseitig aufgegeben; die unbegreifliche Hartnäckigkeit, mit der man sich trotzdem nach wie vor im angeblichen Interesse einer „gläubigen" Schriftbetrachtung den offenkundigsten und sonnenklarsten Tatsachen widersetzt, ist das Symptom eines Krankheitszustandes, der in Gestalt der gänzlich schriftwidrigen Verbalinspiration unsere Kirche beherrscht hat und auch heute nicht weichen will. Und doch kann von einer Rückkehr weiter Kreise, besonders der Gebildeten, zu der Schrift keine Rede sein, solange man ihnen ein geschichtliches Verständnis der Schrift ängstlich vorenthält. Die evangelische Gemeinde hat ein Recht darauf, daß ihr der Zugang zu diesen Erkenntnissen eröffnet werde und daß damit bereits bei der Jugend in angemessener Weise begonnen werde. Aber auch die, welche sich die Ergebnisse der Bibelforschung innerlich angeeignet haben, weigern sich vielfach, von ihrer Erkenntnis im Unterricht Gebrauch zu machen. Der Verf. nennt sie die schillernden Gegner, sofern sie zwar die Wahrheit wissen, aber von ihr Gebrauch zu machen sich scheuen; neben ihnen die Opportunisten, die rückhaltlos das gute Recht der Forschung anerkennen, aber die Verwendung derselben im Unterricht für nicht opportun erklären. Aber das Traditionelle lehren, auch wenn man seine Unhaltbarkeit erkannt hat, ist bewußte Unwahrhaftigkeit, und zu solcher gibt kein Opportunitätsgrund, er laute, wie er will, das Recht; das gilt für die Lehrer auf dem Katheder so gut wie für die Pfarrer auf der Kanzel.

Was unsern Verf. zu seinen Thesen drängt, ist nicht im letzten Grunde die historische Wahrheit; diese ist ihm nur das Mittel zu echter religiöser Erziehung. Ihm ist das A. T. der Zuchtmeister auf Christus; das Werden und Wachsen der religiösen Einsicht und Erkenntnis, der Gang von der sinnlichen Denkweise zu der rein geistigen Auffassung vom Wesen der Gott-

Digitized by Google

heit und der pneumatischen Verehrung, wie sie Jesus gelehrt, ist ihm die einzige Richtlinie, die den Unterricht zu bestimmen hat. Wer erst von diesem Standpunkt aus die Schriften des A. T.s ansieht, wird nicht daran Anstoß nehmen, den Schülern als Sage und Mythus hinzustellen, was Sage und Mythus ist, wird nicht das allmähliche Werden von Büchern, die sich uns als Ganzes geben, ansehen als dem Ziele, dem sie nachstreben, zuwiderlaufend, sondern wird auch in diesen Formen und Gestalten der Überlieferung das Bestreben anerkennen, von dem die Verfasser beseelt gewesen, den reinen Gottesdienst zu fördern und die geistige Verehrung Gottes anzubahnen. Darum spricht unser Verf. es mit Nachdruck aus, daß es wohl möglich sei, in heiligem Ernst, begeistert und begeisternd eine wahrhaft geschichtliche Schriftauffassung im Unterricht zur Geltung zu bringen. Wie dies im besondern durchzuführen, zeigt er in verschiedenen Betrachtungen über die allmähliche Zusammenstellung des Pentateuchs, des Buches Jesaja, über das frühzeitige Eindringen der Haggada und des Midrasch in die hebräische Literatur.

In den Thesen scheidet Verf. den Religionsunterricht nach drei Stufen. Auf allen Stufen ist die sogenannte Kritik nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel, sofern durch sie das Verständnis des Schriftinhaltes im einzelnen und das Verständnis der Offenbarungsgeschichte im ganzen gefördert wird. Dazu ist nötig, daß der Unterrichtende das Feld bis zu einem gewissen Grade selbständig beherrscht. Die untere Stufe, also in der Hauptsache die gesamte Volksschule, kann einer direkten Hereinziehung der Bibelkritik so gut wie völlig entraten, dagegen nicht einer Verwertung ihrer Ergebnisse, besonders durch eine solche Beleuchtung des Inhalts, die so viel als möglich sowohl in betreff des Gottesbegriffs wie der Ethik und der universalen Bestimmung der Religion die Ergänzungsbedürftigkeit und den lediglich vorbereitenden Charakter der alttestamentlichen Offenbarungsstufe erkennen lehrt. Auf der mittleren Stufe, d. h. in den mittleren Gymnasialklassen und in den unteren Seminarklassen, kann bereits eine unumwundene Darlegung des Tatbestandes, unter anderen auch eine Unterweisung über das Wesen des Mythus und der Sage stattfinden; auf der obersten Stufe — Obergymnasium und oberes Seminar — gesellt sich zu der vertieften Mitteilung des Tatbestandes die Einführung in drei spezifische Charakteristika der alttestamentlichen Literatur: ihre so gut wie ausschließliche religiöse Tendenz, der Mangel des Begriffs „Literarisches Eigentum“ und die frühzeitig anhebende Bedeutung der Haggada und des Midrasch.

Die vom Verf. behandelte Seite des Religionsunterrichtes betrifft bloß das Alte Testament; wir zweifeln nicht, daß er auch das Neue Testament in demselben Geiste behandelt wissen will. Dem Verfasser ist es mit seiner Schrift um Anregung zu prinzi-

Digitized by Google

piellen Entscheidungen zu tun; wird erst diese Anregung als berechtigt und notwendig anerkannte, dann wird, so hofft er, die Umsetzung seiner Theorien in fruchtbare pädagogische Praxis nicht ausbleiben. Dem Ganzen ist eine Einleitung vorausgeschickt, in der sich Verf. ganz im Sinne seiner Thesen gegen die gegnerischen Rezensenten der ersten Ausgabe wendet und manches zur Ergänzung dessen beibringt, was er in den Thesen ausgesprochen hat.

Ich kann die überaus anregende, gehaltvolle Schrift den Religionslehrern nur angelegentlichst empfehlen.

2) **Heinrich Rinn und Johannes Jüngst, Kirchengeschichtliches Lesebuch für den Unterricht an höheren Lehranstalten und zum Selbststudium. Tübingen und Leipzig 1904, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). XV u 310 S. gr. 8. 3,50 *M*.**

In der Schrift „Vom evangelischen Religionsunterricht an höheren Schulen" 1900 bei J. C. B. Mohr, die ich seinerzeit in dieser Zeitschrift empfehlend besprochen habe, stellte Prof. Dr. Rinn ein „kirchengeschichtliches Lesebuch" in Aussicht. Mit Beihilfe des Pfarrers Lic. J. Jüngst ist das Lesebuch zum Abschluß gebracht; Jüngst hat die mittelalterliche Scholastik und die Zeit von c. 1600 an bearbeitet, alles übrige stammt von Rinn. — Der Titel des Buches entspricht nicht dem, was es bietet, er kann leicht irreführen. Denn das Buch will nicht ein belehrendes Unterhaltungsbuch sein, sondern eine Unterstützung beim Unterricht in der Kirchengeschichte durch Angabe von charakteristischen Belegen aus den Quellen von der ältesten Zeit bis zur Gegenwart. Diese sind nach sachlichen Gesichtspunkten und chronologisch geordnet; ihr Inhalt ist in Überschriften kurz verzeichnet. Der Zusammenhang zwischen den einzelnen Stücken ist durch mehr oder minder ausführliche Darlegungen vermittelt. Die fremdsprachlichen Quellen sind mit wenigen Ausnahmen in deutscher Übersetzung geboten. Der Wunsch der gelehrten Verfasser geht dahin, daß das Buch in den Oberklassen unserer höheren Schulen eingeführt werde; wenn auch nicht jedes einzelne Stück beim Unterricht gelesen und durchgenommen werden könne, so sei doch zu hoffen, daß die Schüler durch den Gebrauch des Lesebuches in der Schule veranlaßt werden, es ins Leben mithinauszunehmen, um sich bei gegebener Gelegenheit über diese und jene Frage dann Rat zu holen. Auch für den Gebrauch auf Lehrerseminaren werde es geeignet sein; ebenso werde es den Studierenden der Theologie gute Dienste leisten und nicht minder Geistlichen und allen Liebhabern der Kirchengeschichte als Nachschlagebuch und als Mittel zu schneller Orientierung über Spezialfragen erwünscht sein.

Das Buch ist durchaus geeignet, den Zwecken zu dienen, zu denen es von den Verf. bestimmt ist. Es macht nach Form und Inhalt einen höchst angenehmen Eindruck, ist eine mit großer

Digitized by Google

Sorgfalt und geschickter Überlegung abgefaßte Zusammenstellung von Schriften und Urkunden, an die auch der Lehrer der Kirchengeschichte sonst nur mit Mühe, Zeitverlust und, wenn ihn die Schulbibliothek im Stiche läßt, oft gar nicht herankommt. — Der erste Teil umfaßt die Zeit bis 600, dem folgt das Mittelalter bis zur Reformation, weiter die Zeit der Reformation und Gegenreformation, endlich die neue Zeit, die Zeit des Pietismus, der Aufklärung und der praktisch-kirchlichen Organisation. Der Anhang enthält zehn altchristliche Hymnen in der Übersetzung.

Die reiche Auswahl von Stellen aus den alten Kirchenhistorikern, den Vätern, wie den Profanschriftstellern, läßt den Leser die Vergangenheit ganz anders innerlich begreifen und auffassen, als der bloß erzählende Bericht eines Kompendiums; hier wird ihm die Vergangenheit zur Gegenwart; die einzelnen Persönlichkeiten, die zu ihm sprechen, oder von denen die Quellen unmittelbar berichten, werden ihm zu lebendigen Gestalten; die Entwicklung der kirchlichen Sitten und Lehren, der Einfluß der Politik, die geistige Macht hervorragender Männer im Kampf für und wider die Kirche — hier erst wird es so recht verständlich; was sonst vielfach zufällig erscheint, hier wird es zur Notwendigkeit. Wie lernt der Leser, um ein Beispiel anzuführen, sofort den Kaiser Julian in seinem Verhalten gegen die Christen kennen, wenn er nur liest, was unser Buch aus den Briefen Julians mitteilt!

Die Belege aus den ersten Jahrhunderten umfassen sechzig Seiten; bei weitem reichhaltiger sind die Mitteilungen zur Geschichte des Mittelalters, und das mit Recht, denn gerade diese sind dem Lehrer unzugänglicher als die Schriften der ersten sechs Jahrhunderte; da lesen wir die Regeln Benedikts, lernen aus den Quellen die Entstehung der verschiedenen germanischen Landeskirchen kennen, die Kämpfe des Papsttums und des Kaisertums, die Scholastik, die Mystik, die Opposition gegen die herrschende Kirche und die Reformbestrebungen. Am eingehendsten sind selbstverständlich die Beiträge zur Geschichte der Reformation und der folgenden Jahrhunderte bis zur Gegenwart. Da erhalten wir von Luther sämtliche Thesen, Berichte aus seinen hervorragenden Schriften und aus den Schriften seiner Zeitgenossen zur Erklärung der Weltereignisse, zur Charakteristik hervorragender Persönlichkeiten. Die ersten 21 Artikel der Conf. Aug. werden in lateinischer und deutscher Sprache mitgeteilt, wir lesen Stücke aus den Urkunden der Reichstage, des Bundestages zu Schmalkalden, aus der Rede Melanchthons bei der Leiche Luthers, ebenso, wenn auch in knapperer Weise, Urkunden über das Werden der reformierten Kirche auf dem Festland wie in England; weiter sind hervorzuheben die Belege über den Jesuitenorden, das Konzil zu Trident, die Gegenreformation in Frankreich und England. Die

Digitized by Google

neuere Zeit führt uns in besonderem Reichtum das Material zum Verständnis des Pietismus vor, ebenso der Zeit der Aufklärung — Semler, Lessing, Spalding, Nicolai — und ihrer Gegner — Hamann, Claudius, Jung-Stilling, — der Romantik — Herder, Schleiermacher, Fried. v. Stolberg —, weiter die Urkunden über die Unionsbestrebungen in Preußen und die Synodalordnung von 1873, die Reden des Regenten von Koburg-Gotha und des Kaisers Wilhelm II. bei der 300jährigen Geburtstagsfeier des Herzogs Ernst des Frommen am 25. Dez. 1901; weitere Urkunden über das freie kirchliche Vereinswesen, die Baseler Missionsgesellschaft, die Diakonissenanstalt Kaiserswerth, Gründung des Rauhen Hauses, über den Gustav-Adolf-Verein, Evangelischen Bund, dazu Charakterzeichnungen einzelner religiöser Gestalten — Freiherr von Stein, Goethe, David Strauß, Nitzsch, Fürst Bismarck —. Höchst schätzenswert sind die Dokumente über die letzten Bewegungen in der katholischen Kirche und den Kulturkampf: die Erklärung der unbefleckten Empfängnis Mariae, der Syllabus, die Infallibilität des Papstes, Jesuitenmoral von J. P. Gury, die Maigesetze und sehr dankenswert der Briefwechsel zwischen Pius IX. und Kaiser Wilhelm I., die Los von Rom-Bewegung in Österreich und Frankreich.

Für das so treflich zusammengestellte, reichhaltige Material haben wir allen Grund den beiden Verfassern dankbar zu sein. Dem Lehrer der Kirchengeschichte bietet das Buch vortrefflichen Stoff zur Belebung des Unterrichtes; auch in den Händen der Schüler, noch mehr der Zöglinge auf den Seminaren und der Studierenden wird es sich höchst brauchbar erweisen. Aber einer Einführung als Lehrbuch an den höheren Schulen, neben einem Kompendium der Kirchengeschichte oder dem freien Vortrage des Lehrers, müssen wir widersprechen, es würde durch seinen reichen Inhalt Schüler wie Lehrer zu sehr belasten. Das wird aber nicht hindern, daß wir das Buch den Schülern nachdrücklich empfehlen nicht bloß für die Zeit auf der Schule, sondern auch als belehrende Lektüre für ihr Leben.

Das Buch, das auch durch Druck und Ausstattung gefällt, wird jedem ein schätzbarer Besitz sein.

Stettin. Anton Jonas.

---

Hermann Marx, Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten. I. Teil: Stufe der biblischen Geschichte. Sexta bis Quarta. Mit zehn Originalzeichnungen von W. Steinhausen, sechs kulturgeschichtlichen Abbildungen und fünf Karten. Leipzig und Frankfurt a. M. 1904, Kesselringsche Hofbuchhandlung (E. von Meyer). X u. 219 S. 8. geb. 2 M.

Die nicht geringe Zahl der Hilfsbücher für den evangelischen Religionsunterricht auf höheren Lehranstalten, welche in den letzten Jahren erschienen ist, wird durch das vorliegende des in

Digitized by Google

den Kreisen der Fachgenossen rühmlichst bekannten Verfassers wieder um ein neues vermehrt, das offenbar in zwei weiteren Teilen für die mittleren und oberen Klassen eine Fortsetzung finden soll. Der Verfasser folgt in dieser Beziehung dem Verfahren, das sich z. B. bei dem wegen seiner Brauchbarkeit weit verbreiteten Hilfsbuche von Halfmann und Köster trefflich bewährt hat und das durch die feste Penseneinteilung, wie sie in den geltenden Lehrplänen vorliegt, nahe gelegt wird.

Das Buch zerfällt in zwei Hauptteile, von denen der erste den Lehrstoff für Sexta und Quinta, der zweite den für Quarta enthält, während in vier Anhängen die drei ersten Hauptstücke des Kleinen Katechismus mit Erläuterungen, eine Einführung in die Bibelkunde, ein Verzeichnis der zu lernenden Bibelsprüche und endlich eine Zeittafel geboten werden. Der biblische Stoff der beiden untersten Klassen ist ungetrennt gelassen und zwar deshalb, weil es dem Verfasser wünschenswert erscheint, daß ein Teil der Geschichten des Neuen Testamentes schon in Sexta durchgenommen werde, damit man in Quinta damit nicht ins Gedränge komme. Dieser Gesichtspunkt läßt sich freilich nur festhalten, wenn man den biblischen Stoff des Alten Testamentes so beschränkt, wie es in dem vorliegenden Buche geschieht; er reicht nämlich nur bis zum Tode des Salomo und der darauf folgenden Trennung des Reiches. Es ist mir sehr zweifelhaft, ob diese Anordnung dem entspricht, was die Lehrpläne vorschreiben; gar nicht zweifelhaft ist mir aber, daß sie geschichtlich Zusammengehöriges willkürlich zerreißt, denn die biblische Geschichte des A. T., welche Pensum der Sexta ist, endet frühestens mit der Zurückführung der Israeliten aus der babylonischen Gefangenschaft, während man von einer Überleitung von dieser Zeit auf die der Geburt Christi auf dieser Stufe vielleicht absehen kann. Man wird also auf diese Weise etwa 14 bis 15 Geschichten für die Sexta mehr ansetzen müssen, und daß dann noch viel Zeit in dieser Klasse übrig bleibt für Behandlung neutestamentlicher Geschichten, glaube ich kaum. Daß dies mit Rücksicht auf die Größe des Quintapensums und angesichts des Umstandes, daß in dieser Klasse nur etwa 80 Stunden jährlich zur Verfügung stehen, zu beklagen ist, leugne ich nicht, aber zu ändern ist es nicht, und darum wird man eben mit der biblischen Geschichte des N. T. bis zur Pfingsterzählung einschließlich in Quinta allein fertig werden müssen.

Die Erzählungen aus dem A. und N. T., welche geboten werden, entsprechen im wesentlichen dem überlieferten Bestande, wie er auch in anderen ähnlichen Büchern vorliegt. Bei der Auswahl der neutestamentlichen Geschichten ist mir aufgefallen, daß der Verfasser das Johannesevangelium stärker berücksichtigt, als für die Schüler der Quinta angebracht erscheinen möchte. So erzählt er z. B. die Tempelreinigung nach Johannes gleich nach der Hochzeit zu Kana, während sie doch nach den Synop-

Digitized by Google

tikern erst in den letzten Aufenthalt Jesu in Jerusalem fällt. Ferner wird die Geschichte von Jesu Gespräch mit der Samariterin ausführlich erzählt, die von Nikodemus aber ganz übergangen. Ich halte die Weglassung dieser Geschichte für völlig richtig, denn sie ist für Quintaner bei weitem zu schwer; aber m. E. muß man mit jener ebenso verfahren, denn auch sie eignet sich nicht für jene Stufe. Sollten aber die beiden in ihr enthaltenen Sprüche Joh. 4, 24 und 34 die Veranlassung zu ihrer Aufnahme gewesen sein, dann müßte man doch wegen Joh. 3, 16 die Nikodemusgeschichte erst recht aufnehmen. Bei den Geschichten vom Kranken am Teiche Bethesda und vom guten Hirten könnten die Schlußsätze ohne Schaden fehlen; auch scheint mir die Erzählung von der Auferweckung des Lazarus zu breit angelegt. Im übrigen aber ist zu loben, daß die Geschichten unter möglichst engem Anschluß an die Sprache der Lutherischen Bibelübersetzung für Sextaner und Quintaner angemessen dargestellt und daß die gelegentlich beigegebenen Anmerkungen durchaus zweckentsprechend sind. Auf Einzelheiten komme ich noch zurück.

An die meisten biblischen Geschichten schließen sich Sprüche oder längere Psalmstellen an, die mit dem Inhalte der Erzählungen in Zusammenhang stehen. Es sind für den alttestamentlichen Kursus 56 Einzelsprüche und 6 Psalmstellen, für den neutestamentlichen 55 Sprüche, von denen aber 6 zum zweiten Male erscheinen, also nicht als neu zu lernende in Betracht kommen. Die Auswahl dieser Sprüche ist durchaus angemessen, wenn man auch vielleicht hier und da einen andern zu finden wünschte. Daß die Zahl derselben zu groß wäre, wird man nicht sagen dürfen, denn gerade auf dieser Stufe lernen die Schüler derartige Dinge mit leichter Mühe. Diese Sprüche und Psalmstellen sollen nämlich sämtlich memoriert werden, während der Verfasser dies hinsichtlich der auch unter vielen Geschichten befindlichen Gesangbuchverse und Katechismusabschnitte der Entscheidung des Lehrers überlassen will. Auch hier ist die Auswahl im allgemeinen durchaus eine treffende, sodaß man abgesehen von der unberechtigten Verkürzung des alttestamentlichen Stoffes diesen ersten Teil des Buches als ein treffliches Hilfsmittel bezeichnen kann.

Der zweite Teil weicht nach des Verfassers eigener Erklärung in seinem Inhalte stark von dem ab, was nach den Lehrplänen sonst als das Pensum der Quarta angesehen wird. Der leitende Gesichtspunkt bei der Auswahl ist gewesen die Darbietung „eines wesentlich neuen Stoffes in einer der Entwicklungsstufe der Schüler entsprechenden andersartigen Fassung". Dieser Teil enthält vier Abschnitte: I. Überblick über den Schauplatz der Geschichte des Volkes Israel, II. Wiederholende Zusammenstellung von Lebens- und Charakterbildern aus der Geschichte des Volkes Israel, III. Erweiterung der biblischen Geschichte über die Zeit vom Tode Salomos bis zur Herrschaft der Römer über Palästina, IV. Die

Digitized by Google

Entstehung und Entwicklung christlicher Gemeinden in Palästina und die Anfänge des Heidenchristentums (Apostelg. 1—12). Der erste dieser Abschnitte, welcher in die drei Unterabteilungen Ägypten, Kanaan, die Ebene am Euphrat und Tigris zerfällt, soll bei der Besprechung der anderen drei gelegentliche Berücksichtigung finden. Er bietet alles für diese Stufe Notwendige in klarer Übersicht, die noch trefflich unterstützt wird durch eine Anzahl guter Abbildungen. Der zweite Abschnitt gibt ausgeführte Dispositionen zu Lebens- und Charakterbildern von Mose, Josua, Samuel, Saul, David und Salomo, die sich sicher recht fruchtbar machen lassen. Der Stoff dafür soll geboten werden durch ein biblisches Lesebuch und durch die Geschichten des ersten Teiles des Hilfsbuches, auf welche stets verwiesen wird. Der dritte Abschnitt enthält einen knappen Überblick über die Geschichte des Volkes Israel vom Tode des Salomo bis zur Unterwerfung unter die Römer, und zwar so, daß in einer ersten Unterabteilung die Geschichte der getrennten Reiche bis zum babylonischen Exil, dann aber in einer zweiten das Exil, die Perserherrschaft, die Zeit Alexanders, der Syrer und Makkabäer behandelt wird. Der vierte endlich schildert zunächst die Verhältnisse der Christengemeinde in Jerusalem und dann die Ausbreitung des Christentums in den Grenzen Palästinas und die Anfänge des Heidenchristentums. Eine Ergänzung dazu bildet eine Übersicht über die Herrscher aus dem Hause der Hasmonäer.

Nach der Absicht des Verfassers sollen unter fortwährender Berücksichtigung des ersten Abschnittes die beiden folgenden im ersten Halbjahr der Quarta, der vierte Abschnitt aber nach einer Repetition der biblischen Geschichte des N. T. im zweiten Semester durchgenommen werden, so daß auf diese Weise „die Quartaner zu einer erstmaligen zusammenhängenden Übersicht über die Geschichte von der Entstehung des Volkes Israel bis zur Ausbreitung des Christentums über die Grenzen Palästinas und bis zu dem Anfange des Heidenchristentums gelangen". Es ist nicht zu bestreiten, daß ein derartiger Gang des Religionsunterrichts in der Quarta sehr viel für sich hat, und gewiß läßt er sich bei der großen Unbestimmtheit, mit welcher die Lehrpläne gerade das biblische Pensum dieser Klasse umschrieben haben, mit den obrigkeitlichen Bestimmungen im wesentlichen in Einklang bringen; nur ein Bedenken wird man nicht abweisen dürfen. Nach den Lehrplänen handelt es sich um eine erweiternde und vertiefende Wiederholung der beiden vorhergehenden Jahrespensen der biblischen Geschichte; in dem Lehrgange des Verfassers entspricht dieser Forderung nur der zweite Abschnitt, während die beiden folgenden etwas ganz Neues bringen. Und dazu möchte noch eine zweite Bemerkung am Platze sein. Ist es wirklich angebracht, von einer erweiternden und vertiefenden Wiederholung der in Sexta behandelten biblischen Geschichte die Patriarchen-

Digitized by Google

geschichte auszuschließen, welche doch zugestandenermaßen, abgesehen von den Psalmen und den Propheten, die hier noch nicht in Betracht kommen, von allen alttestamentlichen Abschnitten den tiefsten religiösen Gehalt besitzt? Ich weiß nicht, was den Verfasser zu diesem Verfahren bewogen hat; die Überlegung, daß streng genommen mit Mose erst die Geschichte des Volkes Israel beginnt, kann es doch wohl nicht gewesen sein. Aus diesen Erwägungen heraus muß ich sagen, daß die Behandlung des Quartapensums, wie sie hier vorliegt, so ansprechend sie an sich ist, mit Rücksicht auf die Lehrpläne bei den Fachgenossen erheblichen Bedenken begegnen wird.

Im Anhang wird eine Erläuterung der drei ersten Hauptstücke des Kleinen Katechismus gegeben, die durch ihre Knappheit, ihre klare Anordnung und die wohl verständliche Sprache einen sehr erfreulichen Eindruck macht. Gesangbuchverse und Sprüche sind mit dieser Erläuterung verbunden. Sie sind, wenn ich das, was der Verfasser zu diesem Punkte in seinem Vorworte sagt, recht verstehe — es ist nämlich mißverständlich —, zum Auswendiglernen nicht bestimmt. Und doch sind die Sprüche wenigstens mit geringen Ausnahmen solche, die man gern als einen Besitz der Schüler sehen möchte. Ihre Zahl beträgt 101; doch sind 24 auch bei der Durchnahme der biblischen Geschichten zu erlernen, so daß also als besondere Katechismussprüche 77 in Betracht kommen. Auch hier möchte der Verfasser eine andere Penseneinteilung vornehmen, als sie von den Lehrplänen vorgeschrieben wird. Die Durchnahme des ersten Hauptstückes möchte er auf die Sexta und Quinta verteilen, das dritte der Untertertia vorbehalten, das zweite aber im Zusammenhang mit dem biblischen Stoff der Quarta verarbeiten, und zwar den ersten Artikel im Anschluß an die alttestamentlichen Lebensbilder im ersten Halbjahr, den zweiten in Verbindung mit einer Wiederholung der neutestamentlichen Geschichten der Quinta, den dritten als Ergebnis der Geschichten von der Entstehung und Entwicklung der christlichen Gemeinden. Wieder wird man sagen dürfen, daß diese Vorschläge des Verfassers sehr ansprechend sind; aber sie stehen unstreitig im Gegensatz zu den Bestimmungen der Lehrpläne und werden daher nicht bloß bei den Fachgenossen, sondern auch bei den vorgesetzten Behörden auf Widerspruch stoßen.

Was zur Einführung in die Bibelkunde gesagt wird, entspricht durchaus dem, was hier ein Lehrbuch bieten muß. Nützlich ist die synchronistische Tabelle, in welcher die Zahlen für die israelitische Geschichte nach Kautzsch gegeben und neben sie die entsprechenden aus der Geschichte der Assyrer, Babylonier, Ägypter, Griechen und Römer gestellt sind. Den Schluß der Zeitangaben macht die Zerstörung Jerusalems durch Titus. Von den zehn Originalzeichnungen des Professors Steinhausen, die in ihrer edlen Schlichtheit dem beabsichtigten Zweck wohl dienen,

Digitized by Google

kommen 5 auf die alttestamentlichen und ebensoviele auf die neutestamentlichen Geschichten. Die Karten, die zum Teil auch auf den Innenseiten der Einbandsdeckel angebracht sind, zeigen 1. Kanaan zum Verständnis des A. T., 2. Palästina zur Zeit Christi und der Apostel, 3. die Sinaibalbinsel und den Zug der Israeliten durch die Wüste nach Kanaan, 4. Jerusalem zur Zeit Christi, 5. das Gebiet der christlichen Mission im apostolischen Zeitalter. Sie sind klar und übersichtlich in der Zeichnung und werden ihrem Zwecke völlig gerecht. Die Ausstattung des Buches ist in jeder Beziehung lobenswert.

Zum Schluß noch ein paar Einzelausstellungen, welche nicht als Nörgeleien aufgefaßt werden mögen, sondern als ein Beweis für das Interesse, mit welchem ich das Buch durchgesehen habe, und die vielleicht bei einer neuen Auflage Berücksichtigung finden könnten. Als Druckfehler merke ich an S. 17 Z. 6 setzten statt setzte, S. 64 Z. 15 Philister statt Philistern, S. 78 Z. 4 v. u. ein großes D am Anfang der Geschichte anstatt eines A, S. 111 Z. 4 derselben statt desselben; S. 130 unten muß es statt 2. Kor. 9, 6 heißen 2. Kor. 9, 7; S. 197 ist der Spruch: Befiehl dem Herrn deine Wege u. s. w. dem Psalm 73 statt 37 zugeschrieben. S. 22 kann wohl die Einzelaufzählung der Tiere, welche Jakob dem Esau zum Geschenk bestimmt, ohne Schaden fallen. Die Bergpredigt sollte m. E. ausführlicher aufgenommen sein; warum fehlt zum Beispiel das Stück vom Almosengeben oder das von dem Splitter und Balken, das auf dieser Stufe, wie ich glaube, eher verständlich zu machen ist wie das Wort von den Herrsagern? In der Geschichte 74 kann der Abschnitt von dem blutflüssigen Weibe ohne Schaden fehlen; mindestens aber würde ich den Satz ändern, daß die Frau von den Ärzten viel gelitten habe, auch wenn er im Markusevangelium steht. Im Anfang der Geschichte 80 heißt es mißverständlich, daß Jesus auf einem Schiff in die Wüste entwich. Außerdem ist der erste Abschnitt der Geschichte zu breit erzählt. Die Verbindung des Verbs liegen mit dem Hilfsverb sein (Gesch. 96) mag in Süddeutschland ertragen werden; norddeutschen Ohren klingt sie ungewohnt und fremd. In Gesch. 108 wird von den beiden Schächern gesagt, daß sie „abgetan" werden sollen. Warum das häßliche Wort beibehalten, wenn es ein besseres gibt? Die Geschichte 111 würde ich gern missen. Zebaoth heißt nicht, wie S. 188 unten steht, der Herr der Heerscharen.

Alles in allem fasse ich mein Urteil über das Buch dahin zusammen, daß es eine tüchtige Leistung ist, aber wegen seiner Abweichungen von dem wenigstens für preußische höhere Lehranstalten vorgeschriebenen Lehrplane nur mit Einschränkung empfohlen werden kann.

Halle a. S. Otto Genest.



Digitized by Google

Karl Just, Kirchengeschichtlicher Unterricht (Präparationen). Teil I: Das Christentum und das römische Reich. IV u. 52 S. 8. 1 ℳ (dazu: Kirchengeschichtliches Lesebuch I. 64 S. 8. 0,40 ℳ; Teil III: Dr. Martin Luther und die evangelische Kirche. I u. 88 S. 8. 1,25 ℳ (dazu: Kirchengeschichtliches Lesebuch III. 136 S. 8. 1 ℳ). Altenburg S.-A. 1903, Verlagsbuchhandlung H. A. Pierer

Das vorliegende Werk soll in vier Teilen vollständig sein: Teil I soll die alte Kirche oder das Christentum und das römische Reich, Teil II die Christianisierung der Germanen, Teil III die Reformation, d. h. Luther und die evangelische Kirche bis 1648, Teil IV endlich das christliche Leben der Neuzeit behandeln. Bis jetzt liegen I und III vollständig vor. Jeder Teil besteht aus zwei Heften, von denen das eine, größere, das den Untertitel „Präparationen" führt, für die Hand des Lehrers bestimmt ist, während das Kirchengeschichtliche Lesebuch dem Schüler in die Hand gegeben werden soll, um ihm zur Wiederholung und Einprägung des in der Schule Besprochenen zu dienen, ihm daneben aber auch einen tieferen Einblick in Wesen und Werden zumal der großen kirchengeschichtlichen Persönlichkeiten zu geben. Das ganze Unternehmen ist wohl hervorgegangen aus dem Unterricht in einer höheren Mädchenschule, und hier wie in den Oberklassen von Volks- und Mittelschulen oder in Präparandenanstalten, vielleicht auch noch in Lehrerseminarien mag es sich seiner ganzen Anlage und Gestaltung nach wohl mit Segen gebrauchen lassen. Hier — vor allem in Mädchenschulen — ist es sehr angebracht, z. B. in der alten Kirchengeschichte solche Abschnitte, wie Ehe der Christen, die christliche Frau, Schmuck und Haartracht der Frauen, Verhältnis von Eltern und Kindern, Herrschaften und Dienstboten, Liebestätigkeit, oder in Luthers Leben seine Ehe, Frau, Wirtschaft, Kinder, Familienleben, Freunde besonders eindringlich zu behandeln und zur Darstellung zu bringen. Für diese Anstalten mag es wohl auch erwünscht sein, wenn in den für die Hand des Lehrers bestimmten Präparationen, die inhaltlich Abschnitt für Abschnitt mit dem Lesebuch korrespondieren, genaue Einteilungen des Stoffs, Übersichten und Dispositionen des Inhalts, Winke für Fragen aus demselben, Nutzanwendungen fürs Leben mit Hinweisen auf Bibelsprüche, Katechismusstellen und Liederverse gegeben werden, da hier das Bedürfnis, den Unterricht wissenschaftlich zu gestalten und nach wissenschaftlichen Grundsätzen zu verfahren, nicht oder nicht sehr stark vorhanden ist. Hier werden wohl auch den Schülern in dem für sie bestimmten Teil die zusammenfassenden Fragen, die auf das Wesentliche des Inhalts hinweisen sollen (oft sehr viele, z. B. Augustins Bekehrung 3 Seiten Text 24 Fragen), angenehm und zweckdienlich erscheinen, wenn freilich die Frage auch oft nichts weiter als der betr. Satz des Textes ist, dem ein Fragewort vorangestellt wird, z. B. Text: Die Kirche nennt Julian den „Abtrünnigen"; Frage: Wie nennt die Kirche Julian? Auf höheren Lehranstalten, d. h. auf den

Digitized by Google

Oberklassen neunstufiger Knabenschulen, scheint mir aber der Gebrauch der Bücher ebendarum nicht angängig. Hier muß der Unterricht wissenschaftlichen Charakter haben, d. h. jede kirchengeschichtliche Erscheinung muß in Zusammenhang gebracht werden mit der Welt und den Verhältnissen, unter denen sie entstanden ist, sich entwickelt und sich auslebt, hier darf auch nicht unterschiedlos Geschichte und Legende dargeboten werden, und hier darf am allerwenigsten der Unterricht darauf abzielen, praktische Nutzanwendung in Sprüchen und Liedern und Lebensregeln der Geschichte zu entnehmen. Dem wissenschaftlich theologisch gebildeten Lehrer können so auch die Präparationen nur sehr bedingt Dienste leisten. Die höheren Mädchenschulen, auf die der Verfasser sein Werk wohl in erster Linie berechnet, stehen eben vorläufig unter ganz anderen Lebens- und Unterrichtsbedingungen als unsere neunklassigen Knabenschulen. Damit soll freilich nicht gesagt sein, daß nicht einzelnes aus den betr. Quellenschriften und Handbüchern ganz hübsch und ansprechend ausgezogen und zusammengestellt ist. Was ich vermisse, ist vor allen Dingen die Betonung und Klarlegung dessen, was Ranke die Ideen in der Geschichte genannt hat, eine großzügige Auffassung der Personen und Zustände in ihren hauptsächlichsten leitenden Gedanken. Es werden zu viel Einzelheiten geboten, und es wird andrerseits zu viel Disparates zusammengestellt und behandelt. Wenn z. B. der Abschnitt, der das Mönchtum und seine Entwickelung behandelt, sich aus folgenden Abschnitten zusammensetzt: 1) einem Stück aus dem Leben des hl. Antonius; 2) der Legende Benedikts von Nursia im Auszuge; 3) einem Abschnitt aus Webers Dreizehnlinden; 4) einem Hinweis auf Scheffels Ekkehard; 5) zwei Gedichten: „Der Mönch auf dem St. Bernhard" von Lingg und „Der Pilgrim von St. Just" von Platen und endlich 6) einem Stück der Bulle Clemens' XIV. „Dominus ac redemptor noster", — so sehe ich nicht, wo der Zusammenhang herkommen soll, ganz abgesehen davon, daß so spezifisch neue Phasen in der Entwickelung des Mönchtums, wie sie durch die Namen Franz von Assisi, Dominikus und Ignatius Loyola bezeichnet werden, überhaupt unerwähnt bleiben resp. ganz leicht und oberflächlich gestreift werden.

Endlich möchte ich noch auf einige Einzelheiten aufmerksam machen. Konstantin scheint mir an der Hand Uhlhorns zu günstig als bewußter Christ beurteilt zu sein (die Einführung des Sonntages als Feiertag war wohl ebenso Rücksicht auf das Heidentum und seine Verehrung des „invictus Sol"); den Einsiedler Antonius als hist. Persönlichkeit zu behandeln, scheint mir nicht ohne weiteres angänglich; die vita — wenn von Athanasius verfaßt — ist vielleicht doch nur als Tendenzroman anzusehen. Im Leben Luthers ist mir sein Verhältnis zu den Wiedertäufern und Schwarmgeistern, der Bauernkrieg mit seinen wichtigen



Digitized by Google

prinzipiellen Folgen für Auffassung und Verbreitung der evangelischen Lehre zu kurz erwähnt; auch glaube ich nicht, daß man ein Lebensbild Luthers aufstellen kann, ohne sehr einseitig zu werden, wenn man die ganze Periode von 1522—1546 überhaupt unberücksichtigt läßt.

Alles in allem sind Lehrbuch und Präparationen an ihrem Platz auf Mädchenschulen, Seminaren, Präparandenanstalten u. s. w., wo der Unterricht nach Formalstufen erteilt wird und werden soll. Auf höheren Knabenschulen würde er aber, so erteilt, ganz abgesehen von der relativ kurzen Zeit, die der kirchenhistorischen Unterweisung zu Gebote steht, bald das Interesse verlieren.

Barmen. H. Liedtke.

---

1) E. Preuschen, Leitfaden der biblischen Geographie. Mit 6 Ortsansichten in Tondruck. Gießen 1904, Emil Roth. II u. 74 S. 8. 1 *M*.

Frau J. Preuschen, die Gattin des Verfassers, hat mehrere „Palästinabilder" entworfen, die in Aquarelldrucken vervielfältigt und als Unterrichtsmittel von Behörden mehrfach empfohlen worden sind. Der Verleger dieser Bilder hat den Verf. darauf um eine kurze Beschreibung der biblischen Länder ersucht, die den Bildern (sie sind in etwas matten Verkleinerungen dem Buche eingefügt) zur Ergänzung dienen könnte; so ist der vorliegende Leitfaden entstanden. Der Verf. erhebt nicht den Anspruch, Neues zu bieten, er hat nur bereits gedruckt vorliegenden Stoff, aus geographischen Werken, biblischen Wörterbüchern, Reiseführern, Aufsätzen und Zeitschriften, verarbeitet. Er will mit dem Werkchen hauptsächlich dem Lehrer die nötigen Materialien liefern, durch die „der Unterricht in der biblischen Geschichte etwas lebendiger und anschaulicher gestaltet" werden kann. Diesen Zweck hat er offenbar aufs beste erreicht. Er schildert Palästina, „die Länder der benachbarten Heiden" und „die Stätten der apostolischen Missionsarbeit", — Palästina selbstverständlich am ausführlichsten. In der „Ortsbeschreibung" nimmt er seinen Standpunkt in der Gegenwart und blickt von ihr aus rückwärts in die Vergangenheit; in der kurzen Zeit, die der Unterricht der biblischen Geographie widmen kann, wird man allerdings umgekehrt verfahren müssen. Als bequemes Hilfsmittel zur raschen Orientierung ist das anspruchslose Heft sehr zu empfehlen. S. 29 ist „Gibeon Sauls" in „Gibea Sauls" zu ändern.

2) W. Erbt, Israel und Juda. Bibelkunde zum Alten Testament für Seminare und höhere Lehranstalten. Göttingen 1903, Vandenhoeck & Ruprecht. VI u. 91 S. 8. geb. 1,50 *M*.

Der Verfasser, der selbst an einem Lehrerinnenseminar unterrichtet, bestimmt sein Buch nach dem Titelblatt in erster Linie für Seminare. Dieser Stufe mag es wohl im allgemeinen entsprechen; freilich stehen die Inhaltsangaben zu den biblischen

Digitized by Google

Büchern wesentlich unter ihr wie unter der sonstigen Höhenlage des Buches, sie genügen überhaupt für keinen Standpunkt, wie schon daraus erhellt, daß die Inhaltsangabe zu Ruth mehr Raum einnimmt als die zu sämtlichen prophetischen Schriften zusammengenommen, die überhaupt nur Jesaja, Joel, Jona, Zephanja, Nahum, Habakuk berühren und diese in noch nicht elf Zeilen abtun. Als Hilfsbuch beim Gymnasialunterricht ist das Werkchen nach meiner Ansicht nicht verwendbar. Wir können nicht, wie der Verf. tut, eine politische Geschichte des israelitischen Volkes der Darlegung seiner religiösen Bedeutung vorausschicken, am allerwenigsten eine der Bibel gegenüber so freie, wie sie hier geboten wird. Wir haben bei weitem nicht die Möglichkeit, so vieles aus Jesaja und Jeremia im Unterricht lesen zu lassen, wie der Verf. bei seiner Besprechung beider Männer heranzieht. Die gleiche Unmöglichkeit liegt bei den drei poetischen Büchern, Hiob, den Sprüchen und den Psalmen, vor. Wir sind durch den Zeitmangel und durch die Vorschriften der Behörden, die ihm Rechnung tragen, zu engem Anschluß an einzelne ausgewählte wichtigste Stücke genötigt. Dagegen können wir nicht mit dem Verf., der bei Esra, Nehemia, Maleachi abschließt, die Makkabäerzeit und das Buch Daniel (7, 13; 12, 2!) ganz unerwähnt, unberührt lassen. Auffälligerweise übergeht er auch beim Buche Jeremia gerade die schönen messianischen Stellen Kap. 31 und 33 völlig mit Stillschweigen. Was die Behandlung des Buches Hiob anbelangt, so glaube ich nicht, daß ein Gymnasiast der von Erbt gegebenen Analyse des Gesprächsgangs folgen kann, und schon die Formulierung des Verhandlungsgegenstandes scheint mir befremdlich: „Ist es derselbe Gott, der dem Frommen das Gute gegeben, und der ihm jetzt das Böse gibt?" Die Psalmen sämtlich nach dem Hauptinhalt zu rubrizieren, wie Gesangbuchlieder, ferner die in jeder Gruppe sich findenden Gedanken darzulegen (S. 74—91), das geht über das Bedürfnis des Gymnasialunterrichts weit hinaus. Endlich dürfte auch der Stil für ein Lehrbuch der Gymnasiasten sich öfters nicht eignen. Einige Proben seien gestattet. S. 29: „Die in mosaischen Überlieferungen aufgewachsene Persönlichkeit Samuels hörte bald auf, des ersten Königs guter Geist zu sein"; S. 54: (Die Paradiesesgeschichte hat) „eine menschheitliche Bedeutung"; S. 7: „Talungen"; S. 47: „Die Sprechführer der Götzen".

Jedoch ich will nicht bloß bemängeln. Der so wesentliche Gedanke, daß Israel als der Hort des Monotheismus für die Menschheit bedeutend, aber zum neutestamentlichen Standpunkt doch nicht vorgedrungen ist, und daß seine „Entwickelung" nur ein Abschnitt des Heilwegs Gottes ist, beherrscht im größten Teil die Gliederung des Stoffes und wird mit wohltuender Wärme ausgeführt. „Evolutionistische Entwickelung" der alttestamentlichen Religion kann der Verf., wie er im Vorwort erklärt, nicht aner-

Digitized by Google

kennen, er hält diese Ansicht für wissenschaftlich überwunden. So bestimmt er denn das, worin Israels Bedeutung liegt, in der Überschrift des eigentlichen Zentralabschnitts seines Buches als „Sicherstellung des Monotheismus in der Weltgeschichte". Indem er mit Moses einsetzt, nimmt er den Monotheismus selbst als bereits vorhanden an und bestimmt das Werk des Gottesmannes dahin, daß er „die großen Erlebnisse seines Volkes ihm als die Wohltaten des einen, weltbeherrschenden Gottes darstellte". Die Bundschließung, der Dekalog, Gesetze zur Regelung des Volkslebens rühren von Moses her, „auch gehen auf Moses' Entscheidung die Grundzüge der Fest- und Opfergesetzgebung zurück". Das religiöse Werk der folgenden Zeit war Abwehr der dem Monotheismus drohenden Gefahren — namentlich im Süden erhielten sich die alten mosaischen Traditionen lebendig — und Ausbau der Religion auf den mosaischen Grundlagen. Die Religion ward von den geistigen Führern des Volks mehr und mehr als notwendige Herzenssache jedes einzelnen, als persönlicher Glaube, erkannt, auch ward ihr anfänglicher Partikularismus überwunden. Andrerseits zeigt der Verf. die Schranken der alttestamentlichen Erkenntnis und Religiosität und weist häufig darauf hin, wie diese erst durch Jesus Christus durchbrochen worden sind, wie also die mosaische Religion über sich hinaus zur christlichen fortdrängte; hier finden sich viele feine Bemerkungen, die für den Unterricht empfohlen zu werden verdienen. Sehr ansprechend ist die Spruchweisheit in Beziehung gebracht zu den zehn Geboten; zahlreiche Sprüche werden den einzelnen Geboten als inhaltsverwandt untergeordnet, als Anwendung des Gebots auf besondere Fälle und somit als Zeugnisse, wie der Dekalog Leben und Denken des Volks durchdrungen habe. Aber für die Schule geht der Verf. hier doch wieder zu weit. Als eine recht brauchbare Wendung möchte ich noch den Schluß des Abschnitts von Elias und Elisa bezeichnen: Diese „ersten beiden Propheten" benutzt Erbt, um auf die dreifache Wirksamkeit der israelitischen Propheten hinzuführen, die religiöse (sie wirken beide für den Dienst des einen Gottes), die politische (sie versuchen die Politik des Landes religiös zu bestimmen), die soziale (sie treten für die Unterdrückten, z. B. Naboth, ein). Ähnlich veranschaulicht Herder einmal die Ausrüstung der Propheten an einem Erlebnis des Moses. „Der Engel des Herrn erschien ihm in einer feurigen Flamme aus dem Busche . . ., er gab ihm ein Wort des Auftrags an sein Volk, und als Moses Zweifel machte, gab er ihm Zeichen. Geschichte, Wort und Zeichen sind ebenso wie bei diesem ersten und größten Propheten, so auch nachher die Kreditive des Berufs seiner Nachfolger".

Waren i. M. Rudolf Niemann.

Digitized by Google

Ludwig von Sybel, Gedanken eines Vaters zur Gymnasialsache. Gewidmet der 12. Generalversammlung des Gymnasialvereins und der 47. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner. Marburg 1903, Elwert. 64 S. 8. 1 *M*.

Als am Morgen des 6. Oktobers 1903 sich die Mitglieder des Gymnasialvereins zu ihrer 12. Jahresversammlung in Halle a. S. zusammenfanden, war es kein geringerer als Oskar Jäger, der auf das obengenannte Schriftchen des Marburger Universitätsprofessors als eine erfreuliche Gabe hinwies. Endlich einmal habe ein Universitätsprofessor eine Lanze für die Gymnasialsache gebrochen, nachdem die Mehrzahl derselben uns in dem schweren Kampfe der letzten Jahre fast allein und ohne jede Unterstützung gelassen, wiewohl sie dazu nicht nur die Macht, sondern auch Veranlassung genug gehabt hätten. Auch der Vorsitzende der pädagogischen Sektion der zugleich tagenden Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner wies auf die Schrift als eine bedeutsame und charaktervolle hin. Indes schon während der nächsten Tage konnte man bemerken, wie viele von denen, welche sie gleich gelesen hatten, in diese hohen Töne nicht so recht einstimmen wollten und bei aller Dankbarkeit für die zarte Aufmerksamkeit des Verfassers und trotz aller Anerkennung seines Wohlwollens kühler darüber urteilten. Warum das?

Zunächst ist eines zu bemerken. Die Schrift rührt zwar von einem Universitätslehrer her und dazu von einem, dessen Name einen guten Klang hat, aber er hat sie durchaus nicht vom Standpunkte eines solchen aus geschrieben oder das Gymnasium als Vorschule für die Universität in Schutz genommen; er hat nur in der Form einer liebenswürdigen Plauderei Gedanken eines Vaters entwickelt, dessen Sohn als Maturus das Gymnasium verlassen hat, nachdem „stets das angenehmste Verhältnis zwischen Schüler und Lehrer wie zwischen Schule und Haus“ bestanden. Dies muß man im Auge behalten, wenn man dem Verfasser gerecht werden will.

Sodann macht er gar kein Hehl daraus, daß er in die Sache nicht tiefer eingedrungen ist, sondern seine Kenntnis aus Lexis' Reform des höheren Unterrichtswesens und dem ersten Jahrgange der Monatschrift für höhere Schulen schöpft. Ihm liegt es nicht daran, neue Ideen auf den Markt zu bringen, sondern zu bekennen, und diese Bekenntnistreue in einer Zeit, wo so viele untreu werden und abfallen, wollen wir ihm hoch anrechnen. Seine Unbefangenheit ist zugleich seine Stärke und seine Schwäche; er ist ein Idealist, dessen kühnem Gedankenfluge man gern folgt, um dann in der Praxis das bleierne Gewicht der krassen Wirklichkeit desto drückender zu empfinden. Und so geht durch die Schrift ein frischer, freier und fröhlicher Zug, der wohltuend absticht gegen den gereizten und verdrossenen Ton, den sonst wohl pädagogische Betrachtungen haben, nirgends zeigt sich eine Spur

Digitized by Google

von Aufdringlichkeit oder Intoleranz; aber darum ist auch das Ganze nichts mehr als eine theoretische Plauderei, welche die tatsächlichen Verhältnisse übersieht und sich über die vorhandenen Schwierigkeiten mit mutigem Sprunge hinwegsetzt. Daß viele Eltern ihre Söhne auf das Gymnasium nicht deswegen schicken, um ihnen eine möglichst vollkommene und harmonische Bildung zu geben, sondern lediglich um ihnen zu einem besseren äußeren Fortkommen zu verhelfen, wo nicht gar aus Rücksichten der Etikette und des Familienstolzes, und daß umgekehrt jahraus jahrein unzählige Schüler dasselbe besuchen, die überall anders besser aufgehoben wären, das läßt er außer acht. Darum sind viele seiner Gedanken zwar blendend und verlockend, aber unausführbar.

Der Verfasser teilt seine Arbeit in zwei Hälften, deren erste die wichtigen Nebensachen, Kleidung und Frühstück, Spielen und Turnen, Singen, Zeichnen, Schreiben, Französisch und Englisch, und deren zweite die Sache, Griechisch und Lateinisch, Deutsch und Geschichte, Naturkunde und Mathematik, Religion und Philosophie behandelt. Hieraus ersieht man, daß sich seine Gedanken hauptsächlich auf didaktischem Gebiete bewegen und die Erziehung im weiteren Sinne nur indirekt berühren; das schwierigste Problem aller Pädagogik, die Bildung der Persönlichkeit und des Charakters, läßt er unerörtert. Übrigens bemerken wir gleich hier, daß wir das Französische und Englische lieber in der zweiten Hälfte sähen; es ist nicht nötig, daß wir dem Gymnasium in den Neuphilologen dadurch wieder Gegner erwecken, daß wir sie in eine Reihe mit den Vertretern der sogenannten technischen Fächer stellen. Französisch und Englisch sind wissenschaftliche Lehrgegenstände, und da das Gymnasium eine wissenschaftliche Schule ist, gehören sie mit zur Sache, wenn auch in zweiter, meinetwegen in dritter Linie.

Um nun die wichtigen Nebensachen zu berühren, so richten sich seine Ratschläge über Kleidung und Frühstück eigentlich mehr an die Eltern und ihre Vertreter als an die Lehrer, aber wir geben ihm recht, daß auch hier die Schule „aufklärend wirken" kann. Fuß, Hand und Hals möglichst frei zu lassen, das verlangt nicht nur die Bewegungslust des jugendlichen Körpers, sondern auch die Hygiene, und so ist es ganz vernünftig, wenn er gegen die „philiströsen langen Hosen" zu Felde zieht und die Culotte empfiehlt, „um die etwas wie freie Bergluft weht" und die „mit Mut und Kraft zu lichten Höhen strebt", wenn er gegen die dezimeterhohen Hemdkragen und die Handmanschetten, diese „angeknöpften gesteiften Leinwandfetzchen", polemisiert. Auch seine Empfehlung des Ranzens anstatt der Büchermappe zum Zwecke einer geraden Körperhaltung ist beachtenswert, der Tornister ist das Abzeichen des Soldaten und des Abcschützen; daß er während der Gymnasialzeit außer Dienst gesetzt wird, beruht auf einem unberechtigten Vorurteil. Ebenso

Digitized by Google

ist es gewiß angebracht, wenn die Schuldiener in den Frühstückspausen gutes Obst und gute Milch zu billigen Preisen abgeben; nur fürchten wir, wie die Dinge heute liegen, die Klage der zünftigen Händler über diese unberechtigte Konkurrenz. Nicht minder wichtig erscheint auch uns die Frage, wohin sich die Schüler in den Pausen zu begeben haben, wenn schlechtes Wetter ist. An solchen Tagen wird in den Klassen die Luft leicht unerträglich, und die Schulhöfe sind oft grundlos, denn man darf sie wegen des Turnunterrichts nur zum Teil pflastern. Da wäre denn wohl ein préau, eine überdeckte, der Luft zugängliche Halle, wie in Frankreich, am Platze. Indes dafür die Aula zu opfern, ist nicht gut angängig. Wenn auch nur fünf- bis sechsmal im Jahre darin Schulfeierlichkeiten stattfinden sollten — übrigens wird an vielen Anstalten die Aula täglich zur Morgenandacht benutzt —, so müssen diese doch in einem würdigen und einigermaßen eleganten Raume abgehalten werden; wo aber wiederholt Hunderte von Schülern in ihren Freistunden sich getummelt haben, da ist es bald mit der äußeren Herrlichkeit aus.

Was der Verfasser im nächsten Abschnitt über die Bewegungsspiele, besonders das Ballschlagen, über die notwendige Anlage von Spielplätzen von Gemeinde wegen, über die Grenzen des Schulspieles, das nie und nimmer zum Sport werden darf, über Schwimmen und Turnen sagt, wird jeder Schulmann billigen. Besonders schwärmt er für den Klimmzug, der nach ihm nicht nur in jeder Turnstunde, sondern täglich wiederholt werden muß; ja er gibt zu erwägen, ob dazu nicht auch die Pausen verwendet und die drei wöchentlichen Turnstunden in sechs Halbstunden zu zerlegen und diese auf die sechs Werktage zu verteilen seien. Darüber mögen die Herren Turnlehrer entscheiden; uns scheint diese Vorliebe für eine Übung doch etwas einseitig, und wir fürchten, sie könnte den Jungen nach und nach langweilig, wo nicht gar überdrüssig werden.

Über das Singen im Gymnasium findet man in der Fachliteratur selten etwas, meist begnügt man sich mit der auch von S. erhobenen Forderung, daß zu den eingeübten Melodieen auch ein auswendig gelernter Text gehört. Und gewiß muß jeder Schüler von der Volksschule bis zur Prima des Gymnasiums einen Schatz von Vaterlands- und Volksliedern sein eigen nennen; uns hat es stets bei patriotischen Festen mit Beschämung erfüllt, wenn nach dem zweiten oder dritten Verse der Gesang stockte. Daneben ist S. unseres Wissens der erste, welcher sich der vielen anscheinend unmusikalischen Schüler annimmt, die von Quarta ab vom Singen dispensiert sind, während die anderen in den Chor oder den Gesangverein eintreten müssen, der bei Schulfeiern öffentlich auftritt. Er betont, daß es absolut unmusikalische Menschen vielleicht gar nicht gibt, und wünscht eine Schulung auch der Schwächeren, d. h. ein verbindliches Singen für alle

Digitized by Google

Klassen, was natürlich eine lebhaftere Pflege der Hausmusik und damit eine Vertiefung des Familienlebens nach sich ziehen würde.

Auch die Ausführungen über das Zeichnen sind von einem gewissen idealen Zuge getragen, der gymnasiale Zeichenunterricht soll an der humanistischen Erziehung mitwirken; Stühle, Bierseidel, Regenschirme und andere prosaische Gegenstände sind von ihm auszuschließen, Pflanzenformen, kunstgeschichtliche Grundtypen und der menschliche Kopf sind zu bevorzugen, das Freihandzeichnen ist die Hauptsache, Radiergummi und Wischer sind zu verbieten.

Zum Widerspruche aber reizen die Vorschläge Sybels für den Schreibunterricht, den er durchaus vereinfacht wissen will. Er verwirft nicht nur die Vorübungen mit Griffel und Bleistift, sondern möchte am liebsten die sogenannte deutsche, gebrochene Schrift ein für allemal des Landes verweisen. Diesen Wunsch teilt er bekanntlich mit manchen, und die dagegen angeführten patriotischen Bedenken sind, wie er zeigt, hinfällig; ob wir indes je dahin kommen werden? Sodann will er im Interesse einer persönlichen und leserlichen Handschrift die übliche Unterscheidung des sogenannten Unreinen von der Reinschrift abgeschafft wissen, es soll stets nur eine Niederschrift erfolgen. „Wenn überhaupt", sagt er, „in dieser Schrift etwas Neues steht, so mag es dies Unerhörte sein, die Verdammung der Reinschrift, der Preis des Unreinen". Sogar die deutschen Klassenaufsätze sollen gleich niedergeschrieben werden, was sich nach seiner Meinung durch konsequente Übung von unten auf erreichen läßt. Indes hierin ist er doch wohl allzusehr Optimist: der jugendliche Geist denkt noch nicht so klar und bestimmt wie der des reifen Mannes, er schwankt, prüft, wählt und feilt fortwährend, und dies drückt sich auch in der Schrift aus. Wir kennen Schüler, die unglücklich über eine solche Zumutung werden würden, und zwar sind dies nicht die schlechtesten, sondern die gründlichen, gewissenhaften und akkuraten Jungen. Auch dürften die Lehrer sich wohl etwas Rücksicht auf ihre Augen erbitten, die ohnehin durch die Korrekturen der Schülerhefte genug strapaziert werden.

Zu den wichtigen Nebensachen rechnet S., wie schon gesagt, auch das Französische und nach diesem das Englische. Da im Gymnasium die alten Sprachen das Hauptmittel der Bildung sind, so kommt jenen mehr eine praktische Aufgabe zu, ihr Ziel ist hauptsächlich Fertigkeit in der Lektüre, in zweiter Linie Gewandtheit in der Konversation und schließlich auch im schriftlichen Gebrauche. Danach ist der Betrieb der modernen Sprachen einzuschränken, „die Grammatik ist hier ausschließlich Mittel zum Zwecke, korrektes Lesen, Sprechen und Schreiben zu begründen". Das mag richtig sein; indes wir meinen, daß der Verfasser die einzelnen Zweige des Sprachunterrichts etwas gewaltsam auseinanderreißt, es greift doch schließlich eines ins andere, und eines

Digitized by Google

dient dem andern; kommen doch sogar die schriftlichen Übungen der Aussprache zugute, indem durch sie der Schreibende sich des Wertes der einzelnen Laute bewußter wird. Der Gedanke, zum Zwecke einer besseren Aussprache die Lehrer Frankreichs und Deutschlands auszutauschen und französische Romanisten für Deutschland, deutsche Germanisten für Frankreich zu gewinnen, ist so übel nicht; aber wir stimmen S. bei, „von solchem Austausch wird man nichts wissen wollen"; die Hauptsache ist unserer Meinung nach die Stiftung von genügenden Stipendien für Studenten und jüngere Lehrer zum Besuche des Auslandes.

Nunmehr kommt der Verfasser zur Sache und stellt als ersten und obersten Grundsatz auf, daß die alten Sprachen der Mittelpunkt des humanistischen Unterrichts sind, denen sich Deutsch und Geschichte als „gewiß wichtige Fächer" anzuschließen haben, während die Mathematik als „die führende Wissenschaft im Kreis des Naturstudiums" und „als Erziehungsmittel von eigenem Wert die Schulung durch den Sprachunterricht ergänzt, aber im Gymnasium erst in zweiter Linie steht", und „in Religion und Philosophie alle Fäden der Erziehung zusammenlaufen". Uns interessieren zunächst die alten Sprachen. In kühner Schlußfolgerung kommt S. zu dem Satze, daß dem Griechischen das Übergewicht vor dem Lateinischen gebührt. Denn jede der höheren Schulen soll ihre Eigenart in Zukunft kräftiger betonen, der unterscheidende Lehrgegenstand des Gymnasiums aber, den außer ihm keine Schule treibt, ist das Griechische; folglich muß das Griechische in die erste Stelle einrücken, schon in Sexta beginnen, die Mehrzahl der Stunden erhalten und das Lateinische in „die bescheidenere Stelle" zurückdrängen, die seinem inneren Werte entspricht. Demnach stände uns also wieder eine kleine Revolution des Unterrichts bevor, aber S. weiß uns zu trösten: „Es darf darauf hingewiesen werden, daß es sich bei unserem Vorschlag weder um das Verhältnis des Gymnasiums zu den konkurrierenden Schularten noch um das der alten Sprachen zu den übrigen Lehrfächern handelt, sondern um eine Auseinandersetzung zwischen den alten Sprachen selbst, eine ganz innere Angelegenheit, die sonst niemanden (?) berührt. Es soll hier auch kein Bürgerkrieg zwischen den Schwestersprachen Latein und Griechisch eröffnet, sondern zunächst nur eine akademische Frage zu bedächtiger Diskussion gestellt werden: denn Übereilung tut in Schulfragen nicht gut". Trotzdem hat der Gedanke für uns etwas Aufregendes. Eine durch langjährige Tradition sanktionierte Einrichtung umzukehren, dazu entschließt man sich nicht leicht, es gibt doch auch ein historisches Recht. Dazu kommt die Rücksicht auf viele unserer Schüler und deren Eltern, unsere höheren Schulen müssen einen möglichst einheitlichen Unterbau haben, damit ein späterer Wechsel in ihrem Besuche, je nachdem sich die Anlagen und Neigungen eines Schülers herausgestellt

Digitized by Google

haben, möglich ist; die Gabelung muß erst nach einigen Jahren erfolgen, das ist der gesunde Gedanke, der all den modernen Reformanstalten zugrunde liegt. Zudem ist erfahrungsmäßig das Lateinische für den Anfänger leichter als das Griechische, an dessen Buchstaben sich erst das Auge gewöhnen muß, zumal die Akzente noch hinzukommen und eine große Zahl grammatischer Begriffe und termini zum ersten Male auftreten. Was das Griechische dadurch verliert, daß es erst in Untertertia beginnt, das holt es durch das schnellere Tempo ein, in dem sich sein Unterricht bewegen kann, nachdem drei Jahre vorher grammatischer Sinn und Sprachgefühl am Lateinischen geübt sind. Natürlich würde bei einer so bevorzugten Stellung, wie sie der Verfasser dem Griechischen zu gewinnen sucht, die Lektüre eine ausgedehntere und intensivere sein können; aber auch unter den augenblicklichen Verhältnissen sind Chrestomathieen entbehrlich; man kann die Autoren auch jetzt noch „in ihrer echten und ganzen Urgestalt und in selbständiger Buchausgabe" lesen; gegen Ausscheidungen monotoner, schwer verständlicher und für die Jugend nicht geeigneter Stellen wird niemand etwas einwenden. Sollte sich ferner der richtige Lehrer und die passende Klasse finden, dann lese man getrost auch einmal ein Drama des Äschylus oder Euripides und einiges aus den Lyrikern, sogar aus dem doch recht schweren Pindar; bis zum Aristophanes uns zu versteigen, dazu würden wir freilich weder den Mut noch Gelegenheit finden.

Was die Methodik des griechischen Unterrichts angeht, so empfiehlt S. auf der untersten Stufe das Auswendiglernen von Sätzen, Fabeln und Erzählungen; ein Weg, der übrigens schon von vielen Didaktikern gefunden und betreten war, als Schliemann ihn aufs neue erprobte und rechtfertigte. Ob es sich empfehlen würde, den griechischen Unterricht mit Homer zu beginnen, das ist jetzt wieder eine der Tagesfragen, über die wir hinweggehen können; hier wollen wir nur darauf hinweisen, daß S. sich auf die Seite von Ahrens und v. Wilamowitz stellt. Bei der Lektüre verlangt er eine exakte Übersetzung, womöglich eine „interlineare, Wort für Wort wiedergebende, anschmiegend reproduzierende", verwirft Kommentare, von denen nur wenige „die rechte Mitte zwischen gelehrt und kindisch finden", wie Speziallexika und legt den Schwerpunkt auf die häusliche Präparation. Wenn man nur wüßte, wer da eigentlich präparierte oder die Präparation schon vorher besorgt hätte, ehe sie überhaupt aufgegeben war! Es ist einer der tiefsten Schäden nicht nur unseres Sprachunterrichts, sondern unserer Jugendbildung überhaupt, daß wir Lehrer uns einer fabrik- und geschäftsmäßig organisierten und betriebenen Anleitung und Ausbildung der Jugend zum Betruge gegenübersehen, gegen die wir wehr- und machtlos sind. Wir haben leider kein Gesetz wider die Verführer der Jugend, wie die alten Athener, das jene wenn auch nur in Geld-

Digitized by Google

strafe nähme, und so müssen wir es mit stillem Grimm über uns ergehen lassen, daß durch gewinnsüchtige Übersetzer und gewissenlose Buchhändler uns unsere Schüler entfremdet und zur Bequemlichkeit, Unselbständigkeit und Unlauterkeit systematisch verführt werden. Darum können wir der häuslichen Präparation nur einen bedingten Wert beimessen, ja wir wären bereit, wie Rudolf Lehmann es jüngst vorgeschlagen, ganz auf sie zu verzichten und auch sie in die Klasse zu verlegen, wenn wir wenigstens da davor sicher wären, nicht hintergangen zu werden.

Den Beginn des Lateinischen verlegt S. nach Quarta, allenfalls nach Quinta, da er ja mit dem Griechischen anfangen möchte. Er ist für einen gründlichen Betrieb der Grammatik, widmet dem lateinischen Aufsatz aus einem Herzen voll Pietät einen ehrenden Nachruf nicht minder wie dem jetzt verdrängten Cornelius Nepos, der den Quartanern der alten guten Zeit als erster Autor das Bewußtsein „vollbürtiger Lateiner" gab, und warnt mit Recht davor, den Schülern die Lektüre Ciceros durch „einseitiges Wiederholen der abfälligen Urteile" über ihn zu verleiden. Cicero ist ein Römer und als solcher ein Vertreter der Kraft, wenn auch nur des Wortes und der Rede, jede Kraftäußerung aber erweckt die Teilnahme und Bewunderung des jugendlichen Geistes. — Schließlich gedenkt S. als eines Mittels zum Verständnisse der Schriftsteller der Schularchäologie, bekämpft aber die Massenabbildungen der bisherigen Hilfsbücher, „diese Haufen zusammengepferchter Klischees, die sich gegenseitig Luft und Licht nehmen". Er wünscht wenige, aber gute und große Abbildungen, auch „rede man lieber von Inhalt und (soll wohl heißen als!) Empfindung, mehr von Wahrheit als von Schönheit".

Es folgen die Gedanken über Deutsch und Geschichte. Hier nimmt der Verfasser zunächst das Wort gegen die „kurzen Ausarbeitungen" aus sämtlichen Lehrfächern, dieses jetzt so umstrittene Gebiet der Didaktik, für welche die einen schwärmen und welche die andern wer weiß wohin wünschen. Wir können uns nicht zu seinem Standpunkte bekennen, wonach dadurch der Fachunterricht mißbraucht wird; denn dieser hat ein Recht nicht nur auf klare Darstellung des Gelernten, wofür der Verfasser allenfalls zu haben wäre, sondern — und das ist doch kein verächtliches Ziel — auch auf gefällige und künstlerische. Anderseits wollen wir doch keine rein formale Gewandtheit des Stiles, wie sie z. B. früher der lateinische Aufsatz hauptsächlich bezweckte, sondern ein Durchdringen von Form und Inhalt erzielen, und dies ist nur möglich, wenn eine positive Materie zur Bearbeitung gegeben wird, gleichviel aus welchem Gebiete diese stammt. Jedenfalls sind diese kurzen Ausarbeitungen eine bessere Stilschule als die ehemals so beliebten Versifikationen, deren der Verfasser in dankbarer Erinnerung gedenkt. Er steht eben noch ganz im Zauberbann des alten Gymnasiums, was er auch dadurch

Digitized by Google

verrät, daß er den selbständigen deutschen Aufsätzen, sogar über ein Thema, das nicht aus dem Unterrichte erwachsen ist, das Wort redet und nur für die schwächeren Schüler eine gewisse Vorbereitung und Hilfe des Lehrers zuläßt. Damit hat er allerdings leichten Herzens eine sehr schwere Forderung gestellt, und wohl dem Lehrer, dessen Schüler sich in diesem Falle nicht zu den schwächeren zählen werden! Es muß doch alles gelehrt, geübt und allmählich gelernt werden, und wie das ganze Erziehungswerk darin besteht, den Zögling zunächst zu regieren, dann zu führen und ihn nach und nach selbständig werden und bewußt handeln zu lassen, so wird dieser Weg auch für die wichtigste und schwerste Leistung des Gymnasiasten, den deutschen Aufsatz, vorbildlich sein müssen. Unsere Schüler haben doch meist einen sehr begrenzten Horizont und eine sehr geringe Lebenserfahrung, warum sollen wir ihnen Arbeiten zumuten, die vielleicht selbst einem gereiften Manne Kopfzerbrechen machen würden? Darum spannen wir lieber den Bogen nicht allzu straff, sondern schreiten vom Reproduzierten zur Produktion, von vorbereiteten und teilweise unterstützten Arbeiten zu immer selbständigeren und freieren empor! Regt sich aber irgendwie die Selbständigkeit, so unterdrücke man sie ja nicht, sondern habe seine Freude daran und fördere sie!

Da der Verfasser den Lehrer des Deutschen auch gern mit dem Unterrichte in der mittleren und neueren Geschichte betraut sehen möchte, wie umgekehrt alte Geschichte nur der Altphilologe geben soll, so ist ihm Gelegenheit gegeben, auch über dieses Fach seine Gedanken darzulegen. Auch hier sind seine Winke zum Teil trefflich und der Beherzigung wert. Man soll keine Quellenkritik üben, sondern auf die Quellen selbst zurückgehen, man soll die Schüler der Oberstufe mit Maß in die Politik einführen und ihnen lieber eine Grundlage politischen Verständnisses geben, man soll in der historischen Erdkunde nicht alles Geschehene als rein physische Wirkung auffassen, sondern auch dem Menschengeiste sein Recht zukommen lassen. Zu weit aber geht der Vorschlag einer möglichst synchronistischen universalhistorischen Behandlung. Denn das Gymnasium kann keine Weltgeschichte treiben, dazu hat es keine Zeit, und dazu sind die Schüler noch nicht reif, sondern es muß sich mit Rücksicht auf den klassischen Unterricht auf die griechische und römische und aus nationalen Gründen in der Hauptsache auf die deutsche Geschichte beschränken. Zudem muß zwischen allem, was gelehrt wird, ein innerer Zusammenhang vorhanden sein, sonst kommen wir auf den trostlosen, mechanischen Tabellenunterricht zurück. Immerhin mag man auf die großen, die Weltgeschichte beherrschenden Gedanken, wie den der Universalmonarchie und ihr Zerfallen, den Imperialismus und sein Gegenspiel hinweisen; in den einzelnen Stunden muß Völkergeschichte getrieben werden, denn was nützt es z. B., sich dessen bewußt zu werden, daß

Digitized by Google

Thurii zu derselben Zeit gegründet wurde, als zu Rom Canulejus seine Anträge stellte, oder daß zur Zeit Alexanders die Römer mit den Samniten und Latinern kämpften?

Der folgende Abschnitt enthält einige Wünsche für den naturwissenschaftlichen Unterricht, die, soviel uns gesagt wird, bereits in der Praxis erfüllt werden. So ist das biologische Moment schon jetzt das den Unterricht belebende, man verzichtet auf „systematische Vollständigkeit" und sieht die Hauptaufgabe in der „Anleitung zu liebevoller Naturbetrachtung und naturwissenschaftlichem Denken", man verbindet auch gern den Elementarunterricht in der Geographie mit dem in der Naturkunde und vertraut beide demselben Lehrer an. Verständige Lehrer meiden auch schon jetzt die Verkündigung von unbewiesenen Hypothesen, „eine Grenzüberschreitung, die mit dem Ernst der Wissenschaft unvereinbar ist. Denn die ist zu stolzbescheiden, um ihrer Grenzen sich nicht bewußt zu bleiben; wie denn die stolzbescheidene bei den überlauten Fanfaren so mancher ihrer Herolde nur erröten kann".

Nachdem der Verfasser das Kopfrechnen als ein geistiges Ringen empfohlen und in der Auswahl der Beispiele für das Rechnen das praktische Leben zu berücksichtigen geraten und sich hinsichtlich der Mathematik mit den amtlichen Lehrplänen einverstanden erklärt hat, wofern nur dem Lehrer ein gewisser Spielraum gewährt wird, wendet er sich im letzten Kapitel der Religion und Philosophie zu. Dieser Abschnitt wird mancherlei Widerspruch hervorrufen und zwar nicht nur in katholischen Kreisen, die sich durch den eigentlich gar nicht hierher gehörenden Exkurs über die Anerkennung der katholischen Lehre durch den Staat nicht beirren lassen, sondern ruhig weiter tun werden was sie wollen, zumal in unseren Tagen. Aber auch alle die, welche am Bekenntnis der evangelischen Kirche festhalten, werden sich für einen Religionsunterricht bedanken, wie er ihn erteilt sehen will. Ihm ist die Religion wesentlich etwas Subjektives; deswegen gibt es für ihn soviel Religionen, als Menschen sind. Darum beschränkt er den Unterricht auf Religionsgeschichte, darum will er das Alte Testament im Geiste Goethes und Herders behandelt wissen und sucht in ihm „ästhetische Erbauung", seine Bücher sind ihm nur „Urkunden vom Leben, Dichten und Leiden eines Stückes Menschheit, reich an argen menschlichen Schwächen, aber auch an Zügen reiner und erhabener Menschlichkeit, in Bruchstücken eine Tragödie wie alle große Menschengeschichte". Und wenn er den auch uns sympathischen Gedanken ausspricht, das Neue Testament auf den Oberklassen des Gymnasiums durchaus in der Ursprache zu lesen, so soll diese Lektüre nicht etwa zu Jesus Christus, unserem Heilande, hinführen, sondern „in geschichtlichem Geiste getrieben werden als Einleitung in die Kirchen- und Religionsgeschichte".

Digitized by Google

Aus diesem Subjektivismus des Verfassers ergibt sich auch seine Stellung zur Philosophie in der Schule. Nicht sowohl philosophische Erkenntnis als philosophisches Denken und philosophische Methode soll das Gymnasium lehren. Deshalb sind auch keine besonderen Stunden für die Propädeutik nötig, wenn der ganze Unterricht in philosophischem Geiste erteilt wird. Dem steht freilich entgegen „ein riesengroßes Hindernis, der schon ein halbes Jahrhundert dauernde Tiefstand der philosophischen Bildung". Dem muß die Universität abhelfen, sie muß wieder methodisch philosophieren lehren, und der Verfasser erhofft die Zeit, „in der alle Studierenden, nicht bloß der philosophischen Fakultät, ein philosophisches Studium sich zur Pflicht machen. Dem muß die Schule vorarbeiten".

Das Büchlein schließt mit den Worten: „Ceterum censeo: Die Römer haben uns unterworfen, die Griechen werden uns frei machen". Ob er damit nur auf seinen Vorschlag, das Griechische auf Kosten des Lateinischen in den Vordergrund zu stellen, zurückkommen will oder ob er noch einen anderen Gedanken dabei hat, können wir nicht wissen. Jedenfalls ist die Prophezeiung: „Die Griechen werden uns frei machen" eine sehr kühne.

Gütersloh. Hugo Hoffmann.

---

Th. A. Meyer, Das Stilgesetz der Poesie. Leipzig 1901, Hirzel. XI u. 231 S. 8. 4 *M*.

Das vorliegende Buch bedeutet eine Förderung derjenigen Wissenschaft, deren langes Darniederliegen jeder schon peinlich empfunden hat, der sich inmitten der anarchischen Vielstimmigkeit unserer heutigen Kunstkritik und in der Ziellosigkeit der Urteile des debattierenden Publikums um feste Maßstäbe für sein Genießen und Urteilen bemühte. Wie glücklich waren die Zeiten, die in einer herrschenden Ästhetik diese Maßstäbe hatten! Denn was wir als Ersatz haben, kann ja nicht genügen. Wohl fließt der Strom literargeschichtlicher Belehrung in Monographien, Kommentaren, Kompendien in imposanter Breite. Aber wo es sich um Kunstwerke handelt, dringt man mit derartigen Hilfsmitteln doch kaum von der Schale bis zum Kern hin vor. Um in den Kern recht einzudringen, dazu ist die Ausbildung derjenigen Geistestätigkeit nun einmal unumgänglich, deren Kunstlehre die Ästhetik ist. Und man sage nicht, daß wir ja noch immer Mosen und die Propheten haben; denn wie oft hören wir die Botschaft jener Propheten mit dem skeptischen: „Uns fehlt der Glaube"! Nie zwar werden wir aufhören, die geniale Intuition des Klassikers unter den Kritikern am Laokoon und an der Dramaturgie zu bewundern. Aber wir fühlen eben, wie kaum einer der Lessingschen Sätze, in der Fassung, die er ihnen gegeben oder mit der

Digitized by Google

Begründung, durch die er sie gestützt hat, für uns Heutige, die wir von der deutsch-klassischen, der romantischen, der naturalistischen Kunst getränkt sind, sich will halten lassen. Und wenn man uns auf Hegel hinweist und auf die ästhetischen Leistungen seiner Schule, wieviele sind unter uns, die die philosophischen Voraussetzungen dieser Lehre noch teilen können und ihre Formeln sich aneignen mögen?

Aus dieser Lage der Dinge heraus ist Meyers Buch entworfen, und zwar — und das macht den eigentümlichen Reiz seiner Gedankenarbeit aus — ist es eine ganz persönliche Empfindung, die den Ausgangspunkt seiner Untersuchungen bildet. Und wieder einmal bewährt es sich hier, daß nicht die systematische Belehrung, die im schweren Gefüge ihrer Kapitel und Paragraphen vor uns hintritt, am instruktivsten ist, sondern ebensolche Untersuchungen eines besonderen, individuell empfundenen und zu Ende gedachten Problems. Weil die knappe, gedrungene und doch auf jedem Punkt begriffsscharfe Dialektik des Verfassers uns zwingt, in seinem Problem mitzuarbeiten, so dringen wir viel tiefer in die Grundlagen seiner Wissenschaft ein, wir überschauen viel klarer die Breite ihrer Zusammenhänge und die feinen Linien ihrer Grenzscheiden als nach der Lektüre auch eines guten Lehrbuchs. Der Raum, der uns hier vergönnt ist, verbietet uns, das weit- und feinverzweigte Geäst der Argumentationen des Verf. auch nur in grober Skizze nachzuzeichnen. Es sei darum bloß der Grundgedanke herausgestellt.

Durch Vischer ist die Hegelsche Anschauung vom Schönen als der sinnlichen Erscheinung der Idee zum Gemeingut geworden, und oft pflegen wir es in unseren Kunsturteilen ihm nachzureden, daß des Dichters Gebilde in plastischer Bestimmtheit der Umrisse und in malerischer Beleuchtung so vor uns stehen, daß wir jeden Zug sehen können. Das beschämende Bewußtsein, hinter diesem Ideal des poetischen Verstehens zurückzubleiben, ist für Meyer zur zweifelnden Frage geworden, ob diese Theorie das, was der Genießende empfindet, richtig umschreibt. Er schafft sich die Grundlage für seine Antwort durch eine eingehende sprachphilosophische Untersuchung der geistigen Prozesse, die in unserem Inneren vorgehen beim Nachvorstellen gehörter Rede. Mit dem Ergebnis, daß das sprachliche Vorstellen geistigen, unanschaulichen Charakter trägt, daß es nicht auf einer verschwommenen Reproduktion der anschaulichen Wirklichkeit ruht, sondern auf einem eigenen wunderbaren Vermögen des Geistes, die Wirklichkeit gleichsam zu exzerpieren, tritt er nun an die Analyse des poetischen Genießens heran und findet, daß der Dichter den Gehalt, den er gibt, die Darstellung vollkommenen Lebens, uns nicht in Sinnenbildern vermittelt, sondern in gedankenhaften Vorstellungen und Urteilen. Sehr glücklich weist er das u. a. nach an der Charakteristik des Wirts im Eingang von Hermann und Dorothea.



Digitized by Google

Ich gestehe, daß mich beim Lesen von Meyers Ausführungen lange ein gewisses Bedenken begleitet hat. Zwar mußte ich ihm zugeben, daß die Sinnenbilder poetischer Gestalten, wie die des Homerischen Achilleus, des Schillerschen Marquis Posa, der Götheschen Philine sich auch mir nicht mit der glücklichen Leichtigkeit und der sinnenfälligen Rundung einstellen wollten, von der manche schwärmen. Diese Tatsache suchte ich mir aber so zurechtzulegen, daß ich eine gewisse Rangordnung unter den genießenden Freunden der Dichtung annahm, entsprechend der Rangordnung unter den Dichtern selbst. Wie wir den mit lebenskräftiger Sinnlichkeit begabten Dichter vor anderen preisen, so dachte ich mir den Hörer, dessen plastisch und malerisch arbeitende Phantasie dem Künstler sein Werk im gewissen Sinne nachzuschaffen vermöchte, gleichsam oben an der Tafel sitzend, zunächst dem Dichter.

Zuletzt aber habe ich mich von Meyer doch überzeugen lassen, daß wir anderen mit der schwächer entwickelten bildenden Phantasie darum doch nicht von der Kunst zu stiefmütterlich bedacht sein müssen oder, begrifflich geredet, daß jene sinnlichen Anschauungen in der Poesie von keiner konstitutiven Bedeutung sind. Es ist mir mehr und mehr wahrscheinlich geworden, daß eine ganz individuelle Gabe Vischers die Allgemeingültigkeit seiner ästhetischen Gesetzgebung beeinträchtigt hat. Er sagt, wenn ich recht weiß, irgendwo selbst: „Ich bin aufs Auge angelegt". Und wenn mir je noch ein Rest von jenem Bedenken geblieben ist, so wäre es etwa der Gedanke, daß mir der Zustand der hervorbringenden Phantasie des Dichters und der ästhetische Eindruck doch in einem nahen Verwandtschaftsverhältnis zu stehen scheinen. Und so würde es mich ungemein interessieren, wenn unser Verfasser einmal gleichsam die Probe auf sein Exempel machen wollte, indem er in einer Analyse des dichterischen Schaffens der Frage nachginge, die er für das Problem in seiner vorliegenden engeren Fassung mit Recht zurückschiebt, der Frage, in welcher Form dem Dichter die Eingebungen werden, die er zur Mitteilung an andere in seiner Dichtung niederlegt.

Noch glaube ich vielen Kollegen, und zwar nicht bloß denen, die Literaturgeschichte zu geben haben, sondern allen, die literarische Kunstwerke ihren Schülern auslegen sollen, einen Dienst zu erweisen, wenn ich sie auf eine Eigentümlichkeit des Buches aufmerksam mache, durch die es zu einem Hilfsmittel unseres Unterrichtens wird, nach dem wir uns sonst vergebens umsehen. Die Lehrentwicklung des Werks ist geradezu durchtränkt von einer Fülle von fein und klar analysierten Musterbeispielen aus allen Zeiten und Reichen der Dichtung von Homer bis zu Maupassant herunter. Hier können wir lernen, wie wir „erklären" müssen. Das ist die wahre „Kunst in der Schule", nach der heute so viele rufen.

Stuttgart. P. Sakmann.

Digitized by Google

**Richard Fisch, Deutsche Aufsätze in vollständiger Ausführung für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Berlin 1903, Weidmannsche Buchhandlung. I u. 164 S. 8. 2 *M*.**

Es ist unter den Fachleuten allgemein anerkannt, daß die Technik des deutschen Aufsatzes nur bis zu einer gewissen Grenze lehrbar ist, daß aber aller Fleiß bei der Ausarbeitung nichts hilft und alle Vorschriften über Inventio, Dispositio, Elocutio erfolglos sind, wenn sie nicht mit einem bestimmten Reifegrade des Schülergeistes verbunden sind, der teils vom Lebensalter, teils von anderen Faktoren abhängt. Wie oft nimmt nicht der Lehrer bei der Korrektur des Aufsatzes deutlich das heiße Bemühen des Schülers wahr und muß ihm trotzdem bezeugen, daß es völlig umsonst gewesen, daß die Arbeit durchaus mißlungen ist! Wie oft wird nicht der Lehrer von einem solchen Schüler um Rat gefragt, auf welche Weise und durch welche Mittel er zur Fähigkeit der Anfertigung eines genügenden deutschen Aufsatzes gelangen könne! Man gibt nun wohl den Rat, der Schüler solle fleißig lesen, um dadurch die Fähigkeit zu erwerben, ein gegebenes Thema mit Erfolg zu bearbeiten. Aber wie weit liegen die Muster in der Literatur, die man ihm empfehlen kann, von dem ab, was man unter einem schulgerechten deutschen Aufsatze versteht! Man verlangt, daß der Schüler nach einer geschickten Einleitung die Gedanken des gegebenen Themas den Gesetzen der Logik entsprechend geordnet, ohne Sprünge, in angemessener Sprache, erschöpfend und doch nicht erheblich umfangreicher, als es in einer fünfstündigen Prüfungsarbeit geschehen kann, darstelle und die Arbeit auch noch durch einen geschmackvollen Schluß abrunde. Das sind in der Tat Forderungen, deren allseitige Befriedigung auf seiten des Lehrers große Nachsicht verlangt. Denn man suche nur nach entsprechenden Mustern in der klassischen Literatur, die allen diesen Anforderungen genügen! Soll man den Schüler auf Justus Mösers bekannten Brief verweisen, der in vielen Lesebüchern und Stillehrbüchern abgedruckt ist? Oder soll man ihm das Studium von Kutzners trefflichem Büchlein 'Praktische Anleitung zur Vermeidung der hauptsächlichsten Fehler in Anlage und Ausführung deutscher Aufsätze' (Leipzig, Teubner) oder ähnliche Hilfsmittel empfehlen? Er wird vielleicht sagen, er habe alle die darin aufgestellten Forderungen zu erfüllen getrachtet und trotzdem einen mangelhaften Aufsatz geliefert.

Dankenswert ist es daher, wenn sich ein Lehrer der Mühe unterzieht, als Beispiele für solche der besonderen Unterweisung bedürftigen Schüler Musteraufsätze zu sammeln oder selbst zu verfassen, und zwar über solche Themen, wie sie im Bereich des deutschen Unterrichtes auf höheren Schulen liegen. Solche Musteraufsätze besitzen größere Belehrungskraft als Musterdispositionen, die ja — wenn auch bei weitem nicht immer zu Mustern geeignet — in zahlreichen Sammlungen vorliegen. Denn gerade



Digitized by Google

an der passenden Bekleidung des Knochengerüstes der Disposition mit den Sehnen der Übergänge und dem Fleisch und Fett der Elocutio scheitern so viele ungewandte Schüler. 'Verba docent, exempla trahunt' hat deshalb der Herausgeber diesem Buche mit Recht als Motto vorausgeschickt und außerdem die Berechtigung seiner Musteraufsätze durch Berufung auf Männer begründet, deren Namen in der pädagogischen Welt und besonders auf dem Gebiete des deutschen Unterrichtes einen guten Klang besitzen, wie Bone, Laas, Cholevius, Linnig, Legerlotz, und die allesamt diese Art der Unterweisung im deutschen Stil empfohlen haben.

Er hat in seinem Buch 40 von ihm, wie er im Vorwort sagt, auf ihre Brauchbarkeit hin erprobte vollständig ausgearbeitete Aufsätze teils über sogenannte allgemeine Themen, teils über solche aus der deutschen und der fremdsprachlichen Lektüre gesammelt. Die Aufsätze entsprechen nach Inhalt, Form und Umfang den Forderungen, die der Lehrer des Deutschen an einen tüchtigen Schüleraufsatz der Klassen von Obersekunda bis Oberprima stellen kann; denn mit solchen, wenn auch zum Teil vom Lehrer stark verbesserten Aufsätzen hat man es wohl in diesem Buche zu tun, wenn wir nicht lieber annehmen wollen, der Herausgeber habe es verstanden, sich bei eigener Abfassung dieser Aufsätze mit Geschick und mit Verständnis der Individualität des Schülers auf den Standpunkt der verschiedenen Klassen zu stellen. Daß nämlich die Aufsätze von Schülern herrühren oder aus dem Sinne von Schülern verfaßt sind, scheint mir aus gewissen Eigentümlichkeiten des Stils hervorzugehen, die dem 'Pennälerdeutsch' angehören. So findet sich wiederholt am Ende der Einleitung die Wendung: 'Wir wollen einmal .. betrachten (erörtern)' u. ä., vgl. Nr. 1, 2, 12, 13, 20, 25, 27, 33, 34, 39. Ferner kehren nicht selten Wendungen wieder, die schon früher — ich weiß nicht, von wem zuerst — als Unwahrhaftigkeit charakterisiert sind, weil sie den Anschein erwecken, als hätte der Schüler das Thema sich selbst gestellt, nicht aber vom Lehrer gestellt erhalten, z. B. Nr. 3, 16, 18, 23: 'Es sei (statt ist) unsere Aufgabe . . .', Nr. 6: 'Die Vorgänge mögen (statt sollen) verglichen werden'. Endlich tritt in den Aufsätzen, welche Inhaltsangaben von Dichterwerken enthalten, mehrfach eine in Schülerarbeiten sehr beliebte, nach meiner Auffassung aber nicht statthafte Nachlässigkeit im Gebrauche der Tempora hervor; ich meine die Sitte, die Ereignisse der Dichtung zu erzählen, als ob sie wirklich einmal geschehene und nicht vielmehr bei jedem Lesen oder Hören der Dichtung immer aufs neue geschehende Ereignisse wären. Man vergleiche Nr. 5: 'Die Vorfabel von Lessings Philotas' und Nr. 17: 'Die Vorfabel von Laubes Graf Essex', wo meines Erachtens durchgehends das Imperfekt durch das Präsens oder auch durch das Perfekt zu ersetzen ist.

Digitized by Google

Diese Eigentümlichkeiten des Schülerstils möchte ich in einer späteren Auflage des Buches beseitigt sehen. Ebenso dürften darin die folgenden ungenauen Anführungen zu verbessern sein: S. 3, Z. 16: Was lange währt (statt) dauert; S. 9, Z. 8: sprechen (statt sagen) alle trägen Leute; S. 6, Z. 8: Was Hänschen nicht lernt (statt versäumt). Dasselbe gilt von einigen Rechtschreibungsfehlern: S. 12, Z. 18 v. u., wo Drommete (statt Trommete), S. 19, Z. 6 v. u., wo Wunsch, Z. 4 v. u. und S. 20, Z. 15, wo Sie (statt sie), S. 40, Z. 8 v. u., wo Der (statt der) zu schreiben ist. Auch würde ich S. 26, Z. 3 den Plural Landleute (statt Landmänner), S. 57, Z. 16 den Ausdruck Handhabung (statt Handhabe) zu setzen für nötig halten und die leicht ersetzbaren Fremdwörter Sentenz (statt Sinnspruch) S. 9, Z. 2 und Etage (statt Stockwerk) S. 60, Z. 6 v. u. vermeiden. Zeichenfehler habe ich bemerkt auf S. 20, Z. 11 v. u., wo ein Komma nach nur zu setzen ist, S. 26, Z. 3 der Überschrift, wo das Fragezeichen hinter den oberen Gänsefüßchen stehen muß, S. 35, Z. 12 v. u., wo ein Komma statt des Punktes stehen und dahinter ein kleiner Anfangsbuchstabe folgen muß, S. 36, Z. 14 und 15 v. u. und S. 37, Z. 20 v. u., wo ein Komma am Ende der Zeile stehen muß.

Das Buch kann nach meiner Meinung schon jetzt in der Hand des Deutschlehrers Nutzen stiften und wird nach Entfernung der Fehler auch Schülern, die einer besonderen Anleitung zum deutschen Aufsatze bedürfen, empfohlen werden können.

Quedlinburg. P. Schwarz.

---

1) Heinrich Vockeradt, Praktische Ratschläge für die Anfertigung des deutschen Aufsatzes auf den mittleren Klassen der höheren Lehranstalten in Regeln und Beispielen. Paderborn 1903. Ferdinand Schöningh. VI u. 148 S. 8. 1,20 ℳ

Den für die oberen Klassen bestimmten Ratschlägen, die eine gute Aufnahme gefunden haben, läßt Verf. solche für die mittleren folgen. Der erste Abschnitt enthält Regeln über Inhalt und Stil der Aufsätze. Die meisten der 106 Paragraphen sind beachtenswert und werden hoffentlich von jedem Lehrer des Deutschen den Schülern immer und immer wieder eingeprägt. Wenn diese sie beherzigen, werden ihre Aufsätze gewiß in jeder Beziehung gewinnen, — aber wir haben es mit einem Bedingungssatz zu tun! Der zweite Abschnitt des Buches bringt Beispiele im Anschluß an die Forderungen der Lehrpläne: Erzählungen, Beschreibungen und Schilderungen, Abhandlungen. Die Auswahl ist zweckmäßig, und es ist dem Buche zu wünschen, daß es dieselbe Verbreitung finde, die sein älterer Bruder gefunden hat.

Digitized by Google

2) Georg Mosengel, Deutsche Aufsätze für mittlere und obere Klassen höherer Lehranstalten im Anschluß an den deutschen Lesestoff. Entwürfe und ausgeführte Aufsätze. Neue Folge. Leipzig und Berlin 1903, B. G. Teubner. VI u. 146 S. 8. 2,25 *M*.

Den im Jahre 1901 erschienenen Dispositionen läßt der Verf. eine neue Sammlung folgen. Die Aufgaben sind aus der älteren Literatur, Hermann und Dorothea, Schillerschen Balladen, Tell, Jungfrau von Orleans, Maria Stuart, Wallenstein, Ernst von Schwaben, Zriny und Kolberg geschöpft. Bei einigen hätte die Fassung bestimmter sein können. Nicht sagt mir Thema 7 zu: „Ein Tag aus meinem Sängerleben. Erzählung eines fahrenden Sängers". Die Schönheit des Goethischen Gedichtes geht bei dieser prosaischen Darstellung völlig verloren. In der 45. Aufgabe: „Wehrstand, Nährstand und Lehrstand in Wallensteins Lager" läßt sich über den Lehrstand, vertreten durch den Soldatenschulmeister, so gut wie nichts schreiben; und der Kapuziner ist doch mehr Spion als geistlicher Berater der Soldaten. Von der veralteten Teilung in jene drei Stände will ich ganz schweigen.

Die meisten Aufgaben sind ansprechend, aber schon oft gestellt. Der Schüler wird dem Verf. sehr dankbar sein und, wenn ihm eine Aufgabe gegeben ist, sofort nachsuchen, ob nicht eine Disposition oder womöglich Ausführung sich bei „Mosengel" findet; darin wird vorwiegend sein Selbstudium bestehen. Dem Lehrer des Deutschen erschweren die Dispositionsbücher die Auswahl von Aufgaben, falls er sich nicht zum Sklaven solcher Bücher machen will.

3) Franz Prosch, Geschichte der deutschen Dichtung zum Gebrauch an österreichischen Lehranstalten und für das Selbststudium. Zweiter Teil. Schiller, Goethes und Schillers Zusammenwirken. Romantik. Zweite Auflage. Wien 1904, Karl Gräser und Comp. VII u. 181 S. 8. 2 *M*.

Der Verf. verbindet mit seinem Buche einen doppelten Zweck: es soll Schulbuch sein, zugleich aber auch dem Selbststudium dienen. Ich hege, wenn der Titel solche Verheißung enthält, von vornherein einigen Argwohn, ob das Buch für den Schüler nicht zu viel, für den sich selbst Fortbildenden nicht zu wenig bringt; und durch vorliegende Geschichte bin ich nicht eines Bessern belehrt worden. Unmöglich kann der Schüler diesen Stoff bewältigen, wenn die Lektüre im Mittelpunkte des deutschen Unterrichts steht, nicht etwa die Literaturgeschichte. Es ist auch die Übermittlung fertiger Urteile an die Schüler nicht gutzuheißen. Für die Selbstbelehrung bietet das Buch dagegen nicht genug.

Die Teilung des Inhalts in 105 Seiten Erzählung und 75 Seiten Anmerkungen erscheint mir, es sei bei Besprechung dieses zweiten Teiles noch einmal gesagt, nicht zweckmäßig.

Digitized by Google

Endlich sei auf einige Stellen aufmerksam gemacht, die mir bei der Lektüre des Buches unvorteilhaft auffielen.

Weshalb wird in der kurzen Darstellung des Schillerschen Lebensganges die bloß mögliche Abstammung der Familie Schiller von einer Tiroler Freiherrnfamilie erwähnt? Das mag in einer ausführlichen Biographie (wie bei J. Minor) Aufnahme finden, hier ist kein Platz dafür, auch in der Schule nicht. — Auf S. 2 heißt es: „Im Jahre 1764 erfolgte Schillers (des Vaters) Beförderung zum Hauptmann, und infolgedessen mußte die Familie wieder übersiedeln". Kann ein Offizier nicht auch ohne Ortswechsel Hauptmann werden? — Unschön klingt S. 7 das Urteil über Goethe: „Dieser war eben aus Italien heimgekehrt, fand Deutschland in Begeisterung für Schillers Jugenddramen und befürchtete mit Recht, daß diese Spätlinge der Geniezeit die mühsam erlangten Errungenschaften seiner eigenen vieljährigen Bildung in Frage stellen könnten".

Wenn S. 8 gesagt wird: „Schiller „wurde in Jena mit Wilhelm von Humboldt, dem später so hervorragenden preußischen Unterrichtsminister, bekannt", so ist dagegen zu bemerken, daß H. wohl eine Zeitlang das Schulwesen geleitet hat, doch nicht Unterrichtsminister gewesen ist. Befremdlich klingen S. 48 die der Jungfrau von Orleans gegebenen Epitheta: ein „von seiner eigenen Größe eingenommenes, unerfahrenes, ehrgeiziges Mädchen". Auch ein Satz wie: „Goethe hat noch weitaus mehr geleistet als alle seine klassischen Vorgänger zusammengenommen" (S. 74), gehört nicht in ein gut stilisiertes Buch. — Wie schön bezeichnet Scherer Schleiermacher als „eine der machtvollsten Gelehrtenpersönlichkeiten, welche Deutschland je hervorgebracht". Prosch spricht von dem „schwärmerischen Berliner Prediger Schleiermacher". — S. 83 wird Dorothea Schlegel fälschlich die Enkelin (statt Tochter) Moses Mendelsohns genannt, — S. 97: „Die Jahre 1813 und 1814 boten der Welt ein Schauspiel nie gesehener nationaler Begeisterung". Wahre Begeisterung fand sich in den Befreiungskriegen vorwiegend nur bei den Preußen, kann also nicht national genannt werden; man denke an die Rheinbundstaaten, an das Zögern Österreichs! Seltsam berührt es auch, wenn als Dichter jener Kriege in erster Reihe genannt werden Collin, Eichendorff und Fouqué und dann angeschlossen wird: „Von den übrigen Dichtern" u. s. w. Solche „übrigen Dichter" sind dem Verf. Schenkendorf, Arndt und Körner, an die wir zuerst denken, wenn von Dichtern der Befreiungskriege die Rede ist. — Auf S. 98 liegt offenbar ein Versehen vor, wenn es heißt: „1827 wurde Arndt Professor in Bonn, aber schon 1819 des Amtes enthoben". „Desgleichen S. 105 „Fürst Pückler-Musgau" (statt Muskau).

Die angeführten Ausstellungen bringen nur eine Auswahl aus Notizen, die beim Lesen des Buches gemacht sind. Vielleicht

Digitized by Google

unterzieht der Verf. sein Werk bei einer neuen Auflage einer sorgfältigen Durchsicht.

4) Heinrich Spieß, Die deutschen Romantiker. Für den Schulgebrauch herausgegeben. Leipzig 1903, G. Freytag. 246 S. 8. geb. 1,50 *M*.

Eine längere Einleitung geht auf das Wesen der Romantik ein und bespricht in Kürze ihre Vertreter. Zweifelhaft dürfte es sein, ob Hölderlin auch nur à la suite der Romantiker zu führen ist; als solchen zeigen ihn auch nicht die in die Sammlung aufgenommenen Dichtungen. Von romantischen Dichtern sind vertreten die beiden Schlegel, Tieck, Novalis, Kleist, Arnim, Brentano, Fouqué, Chamisso, Eichendorff. Einige Proben romantischer Prosa von Wackenroder, Tieck, Novalis und Schleiermacher schließen die geschmackvoll zusammengestellte Auswahl.

5) Max Heinrich, Lyrische und epische Gedichte des 19. Jahrhunderts. Für den Schulgebrauch ausgewählt. Leipzig 1903, G. Freytag. 292 S. geb. 1,80 *M*. (Freytags Schulausgaben.)

Der Kreis der Dichter und der Dichtungen des 19. Jahrhunderts, die für eine Auswahl zur Verfügung stehen, ist recht groß. Darum heißt es Maßhalten und nur das bringen, was bis jetzt noch weniger leicht zugänglich ist. Da der gleiche Verlag eine Blumenlese aus den Romantikern veröffentlicht hat, so konnten diese hier ganz wegfallen. Ähnliches gilt von Lenau, Herwegh, Freiligrath, Geibel u. a., die in jeder älteren Sammlung hinreichend vertreten sind. Dann wäre mehr Raum verfügbar geblieben für die Lyrik und Epik der neuesten Zeit, die lange nicht bekannt genug sind. 18 Seiten hätten auch noch für Gedichte Raum geboten, wenn die Einleitung weggeblieben wäre; nach Inhalt und Form ist sie recht öde.

Posen. J. Beck.

---

Deutsche Schulausgaben, herausgegeben von H. Gaudig und G. Frick. Leipzig 1903, B. G. Teubner.

Schiller, Wallenstein, ein dramatisches Gedicht in zwei Teilen für den Schulgebrauch und Selbstunterricht herausgegeben von G. Frick. Erster Teil: Wallensteins Lager und Die Piccolomini. 155 S. 8. 0,40 *M*, geb. 0,65 *M*. Zweiter Teil: Wallensteins Tod. 153 S. 8. 0,40 *M*, geb. 0,65 *M*.

Schiller, Wilhelm Tell, Schauspiel in fünf Aufzügen. Für den Schulgebrauch und Selbstunterricht herausgegeben von H. Gaudig. 144 S. 8. 0,65 *M*.

Goethe, Gedichte in Auswahl herausgegeben von G. Frick. 167 S. 8. 0,75 *M*.

Lessing, Minna von Barnhelm oder Das Soldatenglück, ein Lustspiel in fünf Aufzügen. Herausgegeben von G. Frick. 115 S. 8. 0,60 *M*.

Die Ankündigung hebt hervor, daß es sich neben den bedeutendsten Schöpfungen der älteren Zeit besonders um Werke der klassischen Periode und des 19. Jahrhunderts handelt. Friedrich Hebbel, Otto Ludwig, Gottfried Keller, K. F. Meyer, Ed.

Digitized by Google

Mörike usw. sollen gebracht werden, ebenso Prosaliteratur des 19. Jahrhunderts. Die Erläuterungen sollen wirkliche Schwierigkeiten, die einer unbefangenen Aufnahme der Lektüre entgegenstehen, aus dem Wege räumen. In einem Anhange soll das Wichtigste über Leben und Werke des Dichters und, wo nötig, auch über den geschichtlichen Hintergrund der betreffenden Dichtung in tabellarischer Form gegeben werden, auch zur Unterstützung des Lehrers. Ein darauf folgender Durchblick bietet, in enger Anlehnung an das bekannte Erläuterungswerk von Frick-Gaudig: Aus deutschen Lesebüchern, was an Gewinn über Aufbau des Kunstwerks und über die bedeutsamsten Anschauungen und Begriffe dem Schüler zu dauerndem Eigentum werden soll. Als Ergebnis der im Unterricht angestellten gemeinsamen Durcharbeitung sind die Bemerkungen kurz gehalten. Die allenthalben durchgeführte Zeilen- und Verszählung soll der Praxis dienen, große Schrift und deutlicher Druck auf gutem Papier der Schulhygiene. — Alles in der Ankündigung Versprochene ist in den vorliegenden Bändchen gehalten. Der außerordentlich niedrige Preis und die elegante Ausstattung werden dem Unternehmen sicher einen allgemeinen und leichten Eingang verschaffen, so daß es kaum noch weiterer Empfehlung bedarf. Es ist auch wenig dagegen zu bemerken; denn das zur Erläuterung der vorliegenden Dramen Gegebene beschränkt sich auf das Notwendigste, und die angehängten Zeittafeln nebst den Rück- und Durchblicken durch das Gelesene sind für Lehrer und Schüler gleich wertvoll. Nur in bezug auf die Ausgabe der Goetheschen Gedichte könnte man bei dem modernen Standpunkt ihrer Behandlung auf der Schule hier und da anderer Meinung sein. So tragen die Daten ihrer Abfassung doch wohl kaum etwas zum Verständnis der Gedichte bei. Hier und da hätte auch mit dem philologischen Apparat etwas sparsamer umgegangen werden sollen. So liefert z. B. die Bemerkung zu Nr. 4 über die Landschaft der Dornburg nichts zum Verständnis des Gedichtes, das anderer Erläuterung bedarf. 37, 25 bleibt trotz Erklärung dunkel. Bei 50, 30 sieht man sich ebenfalls hilflos, und bei der einleitenden Bemerkung zu Nr. 76 ist der Herausgeber sich wohl selbst nicht völlig klar gewesen. Die Hinweise auf Bibel, Ilias und Odyssee, Äneide, Sophokles u. s. w. sind gut, nur hätten die betreffenden Stellen abgedruckt werden müssen, eben der Realschüler wegen, auf die doch Rücksicht genommen werden soll. Aus Horaz finden sich einige, aber im Urtext. Die Übersetzung wäre hier vorzuziehen gewesen. — Der Anhang gibt eine Gliederung der Gedichte nach dem Inhalt, einzelnes zu Prometheus und zur Harzreise im Winter und schließlich Verwandtes wie Volkslieder, Klopstocksche Oden, Ähnliches aus Herder, Schiller, Chamisso, Uhland u. a.

Halle a. S. C. Steinweg.

Digitized by Google

Carl Th. Michaelis, Neuhochdeutsche Grammatik für höhere Schulen. Dritte Auflage. Bielefeld und Leipzig 1904, Velhagen & Klasing. IX u. 211 S. 8. 2,20 *M*.

Wer Michaelis' Grammatik von der ersten oder zweiten Auflage her kennt und also schätzt, wird sich nicht wundern, daß ihr nach verhältnismäßig wenigen Jahren eine dritte zuteil wird. Wer dieses vorzügliche Lehr- und Lernmittel noch nicht kennen gelernt hat — und es will mir scheinen, als sei es besonders von der Gymnasialwelt nicht nach Verdienst gewürdigt worden —, der sei, auch wenn er nicht unmittelbar mit deutschem Unterricht befaßt ist, hiermit aufs nachdrücklichste darauf hingewiesen. Steht es doch ohne Frage in der vordersten Reihe deutscher Schulgrammatiken, nur den bedeutendsten und anerkanntesten wie der von W. Wilmanns vergleichbar. Reichhaltigkeit, unbedingte, auf tiefer und allseitiger Sachkenntnis beruhende Zuverlässigkeit und eine ungemeine Schärfe und Genauigkeit in der Auffassung, Beschreibung, Klassifizierung der sprachlichen Gebilde wie in der Beobachtung ihres Gebrauches zeichnen es aus. Das Buch gehört nicht zu den leichten; aber jede Anstrengung, die es dem gründlichen Leser zumutet, belohnt sich durch gediegene Belehrung; seine Lektüre ist ein logischer Kursus. Ich glaube nicht zuviel zu sagen, wenn ich behaupte, daß eine so innige Vereinigung germanistischen Wissens und begrifflicher Durchbildung, und andrerseits so sicherer Beherrschung der linguistischen Forschungsergebnisse und so kräftiger Selbständigkeit, wie sie in allen Teilen dieser Grammatik wahrnehmbar ist, zu den seltensten Erscheinungen zu zählen ist.

Auf ihren 211 Seiten (die zweite Auflage hatte 182) bringt diese Grammatik eine Laut- und Wortlehre, eine Flexionslehre, eine Syntax, dazu eine Poetik und eine Metrik; die beiden letztgenannten und vor allem die kleine Poetik, die in prägnantester Darstellung des Gehaltvollen und wahrhaft Unterrichtenden die Fülle bietet, lassen Eigenart und Bedeutung des Buches am leichtesten erkennen und mögen der Aufmerksamkeit des Lesers besonders empfohlen sein. Es gibt Bände über Poetik, die es an reifer Einsicht mit diesem simplen Kapitel einer Schulgrammatik nicht aufnehmen können. Wissenschaftlichen und praktischen Bedürfnissen weiß der Verfasser in gleichem Maße entgegenzukommen, wissenschaftlichen, wie sie ja wohl auch gegenwärtig noch zuweilen in unsern Primen anzutreffen sind und Pflege verlangen, durch eine Reihe längerer oder kürzerer Hinweise auf die geschichtliche Entwickelung neuhochdeutscher Laute, Betonungen, Formen und syntaktischer Erscheinungen, sowie auch durch etliche zur sozusagen höheren Grammatik gehörige Abschnitte — „Begriff der Flexion", „Arten der Substantiva", „Darlegung der im Verb liegenden Begriffe", „Übersicht über die Wortarten" u. a. —, über die sich mit denklustigen Schülern trefflich disputieren lassen

Digitized by Google

müßte. Dem praktischen Bedürfnis dient ein sehr reichlicher Vorrat mit Sorgfalt und Umsicht gewählter Beispiele, die öfter mehrere Seiten füllen und zu den abstrakten Elementen des Buches das angenehmste Gegengewicht bilden; sie sind großenteils aus unsrer klassischen Literatur geschöpft. — S. VI muß es statt § 37, 4 heißen § 36, 7; S. 62 Mitte statt Los: Lot; S. 78 statt § 43, 13: § 42, 13; S. 107, 9 ist „gelten" in eine falsche Reihe, neben „schwingen" statt neben „befehlen", geraten; S. 144 kann das Beispiel (Der Mutter Tisch müßt ihr vergessen u. s. w.) nicht an richtiger Stelle stehen; S. 146 Mitte l. des größten Königes verstoßne Tochter; S. 150 Mitte wird es statt Rhetorische Ergänzungsfragen (z. B. War ich nicht stets bereit?) heißen sollen Rhet. Entscheidungsfragen; S. 161 Mitte l. in den Versen aus der Glocke: auferstehen und gehen; S. 164 in den Versen aus der Braut von Messina ist zwischen „Friedens" und „wechseln" ausgefallen „harmlos"; S. 182 l. wer ausharret; S. 189, 12 Z. 6 l. gebracht wird. — Die in der neuen Auflage regelmäßig getilgte Interpunktion vor z. B. würde man gern wiederhergestellt sehen.

Charlottenburg. J. Imelmann.

---

Paul Cauer, Grammatica militans. Erfahrungen und Wünsche im Gebiete des lateinischen und griechischen Unterrichtes Zweite Auflage. Berlin 1903, Weidmannsche Buchhandlung. VI u. 182 S. 8. 3,60 *M*.

Im großen und ganzen ist der Inhalt des anregenden Buches natürlich schon von der ersten Auflage her bekannt, im einzelnen aber haben wir doch ein Neues vor uns. Denn der Verfasser gehört zu denen, deren Herz erfüllt ist von dem heißen Bemühen, die für unsere heutige Gesamtkultur dem klassischen Unterrichte zukommende Bedeutung sich und anderen durch unaufhörliches Nachdenken und Erproben klar zu machen, und wenn man ihn gleich seinem Gesinnungsgenossen O. Jäger, dem die Schrift gewidmet ist, konservativ nennen darf, so ist er es doch in dem allein berechtigten Sinne, daß er der Gegenwart dienen will, indem er das bewährte Alte zu erhalten sucht, dadurch, daß er es im Anschluß an den wirklichen Fortschritt der Gegenwart umbildet.

Die Einleitung verficht nachdrücklich den Gedanken, daß wir lateinische Grammatik nicht bloß der Lektüre wegen treiben, sondern vornehmlich auch zum Zwecke geistiger Schulung. Im ersten Kapitel wird die Notwendigkeit, die fremdsprachlichen Kunstausdrücke in der Sprachlehre nicht leichthin zu ändern, mit beachtenswerten Gründen verfochten. Das zweite warnt vor einem Übermaße der Induktion; damit berühren sich vielfach die Darlegungen des dritten über Analyse und Synthese, wobei die letztere überwiegend den niederen, die erstere den höheren Stufen des Unterrichts zugewiesen wird. Reizvoll sind die Ausführungen

Digitized by Google

des vierten Kapitels über Logik und Psychologie, wo auch die Schwierigkeit einleuchtend geschildert wird, in welche die Behandlung der alten Schriftsteller, die früher so einfach schien, durch die Betrachtungsweise der modernen Wissenschaft verwickelt worden ist; gut ist die Bemerkung, daß vor allem bei Homer die psychologische Erklärung einzusetzen habe. Das fünfte Kapitel zeigt uns sodann, wie die historische Grammatik einerseits den naiven Glauben an die normative Gesetzmäßigkeit auch der lateinischen Grammatik zerstört und hiermit für den Schulbetrieb eine unverkennbare Gefahr geschaffen hat, andrerseits, wie durch die verwickelten Gedankengänge der heute geltenden Prinzipien der Sprachwissenschaft der von G. Curtius gehegte Traum einer Erleichterung des Unterrichts durch die historische Herleitung der Erscheinungen leider grausam zerstört worden ist: trotzdem dürfen wir nach Cauer nicht auf die wissenschaftliche Behandlung in der Schule verzichten, denn das wäre ihr Tod, sondern wir werden im allgemeinen nur das Schwergewicht in die reiferen Klassen verlegen und in deren Schülern die erfreuliche Ahnung von der erhebenden Kraft der Forschung erwecken. Dieser schöne Gedanke wird sodann des näheren unter Beiziehung treffender Beispiele ausgeführt in Kap. VI—X, die über Kasus, Tempora, Modi, Haupt-, Neben- und Bedingungssatz handeln.

Indem ich es mir versagen muß, von dem Gebotenen auch nur eine andeutende Vorstellung zu geben, beschränke ich mich auf die Versicherung, daß der Verfasser die wissenschaftliche Literatur der letzten Jahre einschließlich der amerikanischen in hohem Maße beherrscht und verwertet; vielleicht darf ich seine Aufmerksamkeit noch hinlenken auf das allen klassischen Philologen warm ans Herz zu legende Buch von O. Jespersen, Progress in language, London 1894. Anzuerkennen ist auch Cauers Schreibweise, bei der es ein Vergnügen ist zu sehen, wie sich der an sich doch oft recht spröde Stoff unter der sicheren Hand des Darstellers in durchsichtiger Klarheit ausbreitet. Da es nun aber hier nicht ohne viele Einzelheiten abgehen kann und dabei Meinungsverschiedenheiten nicht zu vermeiden sind, so gestatte ich mir, an die Stelle des Berichtes einige kritische Anmerkungen treten zu lassen. S. 87 werden *φιλόξενος*, *αἰολόπωλος* so erklärt, daß in ihrem ersten Bestandteil noch die „transitive Kraft des Verbums" nachwirke; allein *φιλόξενος* „den Gast liebend" ist erst umgedeutet aus „lieb dem Gastfreunde" (Brugmann, Gr. Gr.[3] S. 168 § 156, 1) und *αἰολόπωλος* ist urspl. wohl sicher Bahuvrihi = „ein quickes Fohlen habend"; Brugmann, Kl. vgl. Gr. S. 634 (armiger) ist ebenfalls anders geartet; ferner muß der, welcher die Bildung verbal auffaßt, fast notwendig verweisen auf das grundlegende Buch von H. Jacobi, Compositum und Nebensatz, Bonn 1897, S. 92. Daß die Lehre, das zweite Futurum sei an und für sich stets ein relatives

Digitized by Google

Tempus, „neuerdings auch mehr und mehr allgemeine Anerkennung zu finden scheint", sehe ich nicht bestätigt. Vergl. Delbrück, Synt. II S. 325 ff.; Blase, Hist. Gr. d. Lat. Spr. III, 1 S. 177 § 31; Brugmann, Kl. vgl. Gr. S. 570/1. Die beiden Arten des lat. Perfektums, das historische und das präsentische, kann man sich wohl am leichtesten auf Grund der hier schärferen süddeutschen passiven Ausdruckweise anschaulich machen: *ἡ πόλις (τότε) ἐκτίσθη* „die Stadt ist (damals) gegründet worden", *ἡ πόλις (νῦν) ἔκτισται* „d. St. ist (jetzt) gegründet". S. 93 Die Abneigung gegen die wissenschaftlich richtigere Darstellung auch des lat. Imperfekts als eines anfänglich selbständigen Tempus (ein Gebrauch, von dem sich Reste bis in die klassische Zeit erhalten haben; s. Brugmann a. a. O. S. 573) ist nicht recht verständlich, da sich doch aus der Grundbedeutung der noch nicht abgeschlossenen Handlung alle übrigen Typen so einfach und überdies in fruchtbarer Parallelisierung mit dem Griechischen und Deutschen ableiten lassen und so der von Cauer sonst sehr befürworteten Entwickelung der Tatsachen ihr Recht wird. S. 98 Wenn das epikureische *λάθε βιώσας* damit erklärt wird, daß für den Philosophen das Leben nur ein Punkt sei, so ist diese (auf Curtius und Delbrück zurückgehende) Bestimmung des Aorists starken Bedenken ausgesetzt (s. u. a. Sarauw in Kuhns Ztschr. f. vgl. Sprachf. XXXVIII (1902) S. 145 ff.); richtiger ist zu sagen, daß mit ihm als dem Tempus des erreichten Abschlusses die Totalität des menschlichen Daseins zusammenfassend überblickt werde. S. 99 Ob der Aorist „die sich schnell vollziehende Handlung" bezeichnet, weiß ich nicht; Xen. Anab. I 18 enthält *δοθῆναι* jedenfalls gar nichts anderes als die Forderung restloser Erfüllung des von Kyros Gewünschten; und nicht bloß Anab. III 3, 5 gibt das Tempus ‚geradezu' den Abschluß: als eigentlichster idg. Ausdruck der actio effectiva tut es das stets und ohne daß eine Steigerung durch die Umgebung nötig wäre. S. 100—106 kann ich Cauers Ausführungen über den Aoristus gnomicus nicht beitreten. Delbrücks Übersetzungen mit ‚sehr, plötzlich' u. s. w. treffen den Kern der Sache schwerlich (s. Holger Pedersen in Kuhns Ztschr. f. vgl. Sprachf. XXXVII (1901) S. 232), und alle Versuche, die Form präterital zu fassen, scheitern m. E. an der von Cauer nicht erwähnten Tatsache, daß im Griechischen die Nebensätze stets die Zeitfolge mit *ἄν* und conj., also die der Haupttempora, aufweisen. Die Fälle mit *πολλάκις, οὔπω* u. s. f. sind eben tatsächlich gerade durch diese Beifügungen als andersartig gekennzeichnet und mit G. Herbig fernzuhalten, dem ich in allen Hauptpunkten auch nach Cauer glaube folgen zu müssen; Sarauws Darlegungen a. a. O. S. 153—155 bieten höchst schätzbare neue Gesichtspunkte. Für die im übrigen etwa nachzutragende Literatur gestatte ich mir zu verweisen vorzüglich auf Basil L. Gildersleeves dritten Artikel seiner Problems in

Digitized by Google

Greek Syntax (Baltimore, The John Hopkins Press 1903); er ist ein Abdruck aus Bd. XXIII des American Journal of Philology, welches ich hiermit als eine wahre, m. E. von uns viel zu wenig ausgeschöpfte Fundgrube für exakte Statistik des griechischen Sprachgebrauchs angelegentlich empfehlen darf. Eine gedrängte Zusammenfassung findet man in des genannten Verfassers trefflicher Syntax of classical Greek Bd. I, enthaltend Moods and Tenses. Was im besonderen die Aktion der griechischen Infinitive betrifft, so wäre ein zugleich dem praktischen Bedürfnis wie ihrem Ursprung entsprechendes Verdeutlichungsmittel die Wiedergabe durch abstrakte Nomina: φησὶν er behauptet 1) ἰᾶσθαι den *Versuch*, 2) ἰάσασθαι das *Gelingen*, 3) ἰᾶσθαι den *Bestand* der Heilung. Am entschiedensten vorgegangen in der schulmäßigen Verwertung der Ergebnisse der neueren Forschung über die griechische Zeitenlehre ist übrigens vielleicht die jüngste österreichische Ausgabe von Curtius-Hartels Grammatik, die Flor. Weigel 1903 besorgt hat. — Als Nachtrag seien noch einige kleine Bemerkungen gestattet! S. 53 Daß περ ursprünglich konzessiv sei, ist kaum anzunehmen. Am besten geht man aus von Delbrücks Darlegungen über περ-ί (Vergl. Synt. I S. 700 ff.): von der Bedeutung „ganz, gerade, eben" ist der Schritt zur Einräumung sehr gering, wie schon deutsch „obgleich" und gr. ὅμως zeigen. S. 63 Die Vorliebe der Verba des Affektes für passiven Aorist kann nicht leicht davon hergeleitet werden, daß der dadurch Betroffene leidend sei, vielmehr war *thēs* idg. eine Form für die 2. Person Medii (s. Brugmann, Gr. Gr. [3] S. 284 § 330. 1 b; Gildersleeve, Problems S. 125). S. 71 John Ries definiert die Syntax doch nicht ohne weiteres als Satzlehre, sondern hebt auch die Mängel dieser Begriffsbestimmung recht scharf hervor (S. 45 bis 61) und faßt Syntax als Lehre vom Wortgefüge (S. 84); mit mehr Recht hätte sich Cauer auf Hornemann berufen können, der in seinem lesenswerten Artikel über Parallelgrammatiken in Reins Pädagogischer Encyklopädie lebhaft für die Gleichsetzung von Syntax und Satzlehre unter ausdrücklicher Bekämpfung von Ries eintritt; eine scharfe Formulierung vom Standpunkte der Wundt-Morrisschen Psychologie aus findet man jetzt bei Brugmann, Kl. vgl. Gr. 3. Lief. (1904), S. VII.

Doch ich muß abbrechen und tue dies mit der Bemerkung, daß die im Schluß gegebenen Ausführungen über das Verhältnis von Universitätsforschung und pädagogischer Praxis noch einmal des Verfassers Gabe in hellem Lichte zeigen, eine Einzelfrage von höherer Warte aus zu betrachten. Es dürfte wenig Schulmänner in Deutschland geben, die sich so klar darüber geworden wären, daß das dem 20. Jahrhundert überlieferte Gymnasialproblem zu einem guten Teil darauf hinausläuft, ob und inwieweit auch im Unterricht die klassizistische Wertung des Altertums durch die historische ersetzt werden soll: man braucht das Verfehlte

Digitized by Google

an den pathetisch orakelnden Übertreibungen und Machtsprüchen von Wilamowitz' nicht zu verkennen und kann doch gegenüber Immisch der Meinung sein, daß auch im Gymnasium die letztere Behandlung entschlossene Fortschritte machen muß, einfach deshalb, weil sie die Wahrheit für sich hat und weil die deutschen Lehrer hoffentlich stets mit der Wissenschaft in Fühlung bleiben werden. Es gereicht mir zur Befriedigung, Cauer in diesem Punkte, wenn ich mich nicht täusche, auf Seiten der mutig Vorwärtsdringenden zu sehen. Die, welche von der neuen Richtung den weiteren Zerfall der humanistischen Studien befürchten, möchte ich verweisen auf die Entwickelung, die ein führender Geist wie Erw. Rohde uns kleinen Leuten vorgelebt, und auf die treffenden Gedanken, die O. Crusius in seiner Biographie S. 136 daran geknüpft hat.

Cannstatt. Hans Meltzer.

---

C. Stegmann, Hilfsbuch für den lateinischen Unterricht der oberen Klassen. Zugleich 6. Auflage von C. Meißners kurzgefaßter lateinischer Synonymik. Leipzig und Berlin 1904, B. G. Teubner. IV u. 132 S. 8. geb. 1,40 *M*.

Von den früher unentbehrlichen Hilfsdisziplinen des Schullateins, der Synonymik, der Phraseologie und dem Antibarbarus, haben sich nur geringe Reste in unsern grammatischen Unterricht gerettet, die mehr durch Tradition noch festgehalten ein kümmerliches Dasein fristen. Der neuen Richtung hat Stegmann diesen Stoff der trefflichen und einstmals viel gebrauchten Hilfsbücher von Meißner angepaßt, und zwar mit einem Geschick, daß sein Leitfaden sich trotz des geringen Bedürfnisses zweifellos viele Freunde erwerben wird. Der größte Vorzug des Buches ist seine Übersichtlichkeit, die bei Meißner fehlte und in einer Zusammenstellung der mannigfaltigen Materie viel Schwierigkeit machen mußte. Die Phrasen und die Synonyma, diese durch einen Strich abgetrennt, stehen in alphabetischer Folge, die Bemerkungen des Antibarbarus werden in Fußnoten angeschlossen. Der Schüler kann sich hier leicht und ohne Register orientieren. Ferner hat der Verfasser eine sehr brauchbare Auswahl aus dem überreichen und vielfach antiquierten Inhalt des Meißnerschen Buches getroffen. Die synonymischen Unterscheidungen sind scharf und klar; ebensowenig läßt die Fassung der Phrasen und ihre deutsche Wiedergabe zu wünschen übrig.

In dem Vorwort erklärt der Verfasser, daß er darauf bedacht gewesen sei, die beschränkenden und einengenden Bemerkungen, wie sie namentlich der Antibarbarus brachte, zu beseitigen, und daß er auch die ängstliche Beschränkung auf den Sprachgebrauch Ciceros und Cäsars aufgegeben und Livius habe zu Wort kommen lassen. In dieser Bemühung trifft der Verfasser mit dem Ref. zusammen, der seit langer Zeit gegen die Unnatur des Schul-

Digitized by Google

lateins kämpft und so auch die Synonyma von den drückenden Fesseln einer einseitigen und den lateinischen Unterricht schwer gefährdenden Sprachbeobachtung zu lösen versucht hat. Wenn nun auch in dem Vorwort anerkannt ist, daß von dieser Abhandlung über die Synonyma manche Anregung für die Behandlung des ganzen Gebietes verdankt wird, so trennt doch ein weiter Raum des Verfassers und des Referenten Ansichten über die Beschaffenheit des Schullateins, soweit sich diese aus dem dargebotenen Stoff erkennen läßt. Nicht zum Vorwurf für das Buch, sondern dem Gegenstand zuliebe, der für den klassischen Unterricht wichtig genug ist, mag auf diese Verschiedenheit näher eingegangen werden. Die lateinischen Synonyma, die dem eigentlichen grammatischen Unterricht immer etwas ferner gestanden haben und die deshalb von Neuerungen auch weniger berührt sind, haben die Eigenart des Schullateins am schärfsten ausgeprägt und am treuesten erhalten. Sie beruht in der ängstlichen Bewahrung des Ciceronianischen Sprachgebrauchs, die so weit geht, daß selbst Ciceros Freiheit beanstandet wird, wo es sich um seltenere Spracherscheinungen handelt. Die Synonyma ferner verleiten besonders zur Einzwängung der Sprache durch das Bestreben, dem Begriff eine möglichst scharfe, den Unterschied der Bedeutung aufdeckende Fassung zu geben. Die Färbung, die der Begriff durch den Sinn des Satzes annimmt, wird dabei häufig dem Worte selbst ohne Grund beigelegt und so der Umfang des Begriffs noch enger gezogen. In solcher Art werden bei Stegmann z. B. die Synonyma für „arm" getrennt (S. 12): „pauper = unbemittelt, aber doch im Besitze seines mäßigen Auskommens, egens = bedürftig, darbend, mit dem drückenden Gefühl des Mangels, in eigentlichen Sinne = arm, inops = mittellos zur Erreichung eines Zweckes". Der pauper kann doch aber ebenso im eigentlichen Sinne arm sein, wie der Darbende noch im Besitze seines mäßigen Auskommens stehen; und weswegen inops nur mit Beziehung auf die Erreichung eines Zweckes gebraucht werden soll, ist gar nicht zu verstehen. Wie kommt olim ferner dazu (S. 38), daß es nur bei grauer Vergangenheit und ferner Zukunft gesetzt wird? Cadaver (S. 76) heißt der Leichnam eines Getöteten, hat also einen engeren Begriff als sein Synonym corpus. Die diesem Wort gewöhnlich zugeschriebene Bedeutung „verwesender Leichnam" erhält er erst durch den Sinn des Satzes wie aqua cadaveribus inquinata und kann sie natürlich auch mit corpus teilen. Ebensowenig ist mit trucidare (S. 105) der Begriff des widerstandslosen Hinschlachtens verbunden, vielmehr bezeichnet das Verb die grausame Art der Ermordung auch eines Gegners, der sich nach Kräften wehrt. Daß schließlich vereri nicht nur zum Ausdruck von „hochachtungsvoller Scheu" dient (S. 54), beweisen Objekte wie invidiam, temeritatem, inconstantiae famam, die Cicero zu diesem Verb setzt. Auch in den Bemerkungen

Digitized by Google

des Antibarbarus wird der sogenannte klassische Sprachgebrauch zu ängstlich gehütet, obwohl, wie das Vorwort erklärt, die Freiheit Livianischer Ausdrucksweise nicht zurückgewiesen werden soll. Denn dann dürfte z. B. mox (S. 18) nicht auf die Gegenwart des Sprechenden beschränkt sein oder durare in der Bedeutung „dauern" verboten werden (S. 33). Das zurückgewiesene persuasum habeo (S. 109) kommt sogar bei Cicero vor; auch porro steht dort nicht so beschränkt, wie S. 49 behauptet ist. Zu cultus (S. 30) wird bemerkt, daß das Wort immer eines ergänzenden Genitivs bedürfe und daß sich cultura nur in Verbindung mit agri finde. Nun steht cultus im klassischen Latein in Verbindungen wie tenuissimo cultu vivere, regiones omni cultu vacantes, cultum vestitumque mutare, und cultura wird ebenso absolut gebraucht wie zusammen mit fundi und vitis. Wenn aber auch wirklich der Ciceronianische Sprachgebrauch solche Regeln bestätigte, wie z. B. die bekannte Vorschrift des Antibarbarus, unicus nur als Zahlbegriff und in Verbindung mit filius, filia, spes anzuwenden, was sind doch das alles für Quisquilien, mit denen man unsere Schüler verschonen müßte! So sehr ermangeln sie des geringsten Bildungswertes und haben in dem heutigen Betriebe des klassischen Sprachunterrichts jede Berechtigung verloren. Immer zwingender wird die Forderung, daß die grammatischen Kenntnisse ein Niederschlag der Lektüre sein sollen; diese zu sichten und zu festigen ist die Pflicht der Grammatik und nicht, wie es noch immer geschieht, in dem dürren Acker des klassischen Sprachgebrauchs freiere Spracherscheinungen zu jäten und zu beschneiden. Nicht Livius allein von den nachciceronianischen Schriftstellern soll in der Schulgrammatik zu Worte kommen, sondern jeder Klassiker, den der Schüler liest, darf auch seinen Sprachschatz bereichern. Dann können solche kleinlichen Regeln des Antibarbarus wie zu clarescere (S. 15), referre (S. 77), ubique (S. 107), numerosus (S. 127) ohne Bedenken fallen, und auch unsere Schulgrammatik wird von einer Menge nutzlosen Ballastes befreit werden.

Rastenburg. G. von Kobilinski.

---

Georg Curtius' Griechische Schulgrammatik, bearbeitet von Wilhelm von Hartel. Vierundzwanzigste Auflage von Florian Weigel. Wien 1903, F. Tempsky. 299 S. 8. geb. 3 *K* 10 *h*.

Schon seit einer Reihe von Jahren erscheint die Curtius-Hartelsche Grammatik in doppeltem Gewande, in einer Ausgabe für das Deutsche Reich und in einer anderen für die österreichischen Länder. Nachdem W. von Hartel die weitere Herausgabe des Buches aufgegeben hatte, übernahm Richard Meister die Neubearbeitung für Deutschland, sie zählt als 23. Auflage. 1903 ist die oben angeführte Ausgabe für Österreich erschienen als 24. Auflage. Nach österreichischer Bestimmung darf ein Schulbuch keine



Digitized by Google

Vorrede haben: eine angenehme Verordnung, insofern sie uns davon befreit, zwanzig oder mehr Vorreden immer von neuem abgedruckt zu sehen, wie es in so manchem Schulbuch geschieht, ohne daß doch Wesentliches gesagt würde. Statt der Vorrede werden in einer besonderen Beilage einige Blätter mitgegeben, auf denen die wichtigeren Änderungen verzeichnet und einige Erläuterungen hinzugefügt sind zur Begründung derselben.

Durch die zwei verschiedenen Bearbeiter sind nun aus der einen Stammgrammatik zwei ganz verschiedene Bücher geworden, die wohl vielfach noch den gemeinsamen Ursprung verraten, aber auch sehr wesentliche Unterschiede aufzeigen. Schon der ganze Tenor ist ein anderer. Meisters Sinn ist auf Knappheit gerichtet sowohl in der Fassung der Regeln wie in der Beschränkung des Stoffes. Weigels Bearbeitung zählt 33 Seiten mehr als die Meisters, ungefähr soviel wie die früheren Auflagen enthielten. Dabei beschränkt natürlich auch Weigel den Stoff, indem er alles das streicht, was in der Schullektüre nicht vorkommt. Nur sollte der Begriff „Schullektüre" nicht gar zu eng gefaßt werden. Jedenfalls stellt sich sofort ein Unterschied heraus zwischen dem, was in Österreich und dem, was in Deutschland als Schullektüre angesehen wird. So streicht Weigel *περίπλους*, weil von den Kompositen von *πλοῦς* in der Schullektüre sich nur an einer einzigen Stelle *ἀπόπλους* finde. Gemeint ist wohl Xen. An. V 6, 20 *ἀποπλῳ*. Aber diese Komposita wie *διάπλους, ἀπόπλους, ἔκπλους, διέκπλους, περίπλους* finden sich mehr als 30 mal bei Thukydides, einige auch in Xenophons Hellenika. *ὀστέον* wird ebenso von Weigel gestrichen. Es findet sich auch bei Thukydides, man denke nur an die Leichenrede. Thukydides zählt in Österreich nicht mehr zur Schullektüre. Daher sind auch in der Syntax die Thukydidesstellen ausgeschieden und durch solche aus „Schulschriftstellern" ersetzt. Ob auch die Hellenika nicht mehr gelesen werden dürfen, entzieht sich meiner Kenntnis. Auch in Preußen haben sich die Bestrebungen geltend zu machen gewußt, Thukydides zu beseitigen oder wenigstens auf einige kleine Bruchstücke zu beschränken. Aber Preußen ist nicht Deutschland, und seit der „Reform" von 1890 folgt man nicht mehr mit dem gleichen Vertrauen wie früher den von Berlin ausgehenden Vorschlägen. Noch gibt es genug Stellen in Deutschland, wo die Lektüre des Thukydides als eines der wichtigsten Ziele des griechischen Unterrichts gilt und wo man an dem alten, guten Brauche festhält, in jeder Prima einige Bücher des Thukydides zu lesen.

Gestrichen als Paradigma ist ferner *ἅλς*, weil es im Sing. nur poetisch ist, „ungewöhnliche Wörter wie *φλέψ, θήρ* werden durch bekanntere (*γύψ, κρατήρ*) ersetzt". „*ἅλες* ist in einer groß gedruckten Bemerkung behandelt", dann aber sollte es auch im Wortregister zu finden sein. Wenn aber der Sing. *ἁλός* nur poetisch vorkommt — und es kommt recht oft vor —, so ist das doch kein Grund, es von dem Schüler nicht lernen zu

Digitized by Google

lassen, wenn es sonst wünschenswert ist. φλέψ ist zweifellos nicht gebräuchlich in der Schullektüre, es steht je einmal bei Homer φλέβα, Hellenika und Soph. Philoktet nur φλέψ, Herodot zweimal φλέβας. γύψ dagegen kommt zahlreich bei Homer vor, sonst, soviel ich sehe, in der Schullektüre gar nicht. Aus demselben Grunde also wird, wie es scheint, ἅλς gestrichen, aus dem γύψ aufgenommen wird. Und wie steht es mit dem „ungewöhnlichen" θήρ? Bei Homer kommt es oft genug vor, wiederholt bei Sophokles, einmal bei Herodot. Wenn also γύψ aufgenommen wird, warum bleibt dann nicht θήρ stehen? Das sind natürlich alles Kleinigkeiten, an sich ist nichts gegen γύψ und κραιήρ einzuwenden; aber wenn geändert wird, dann müssen doch auch einleuchtende Gründe zur Änderung vorhanden sein, und solche vermisse ich in diesem wie in andern Fällen.

In einigen Kapiteln sind Änderungen vorgenommen, wie wir sie ähnlich auch bei Meister finden, so in bezug auf die Dentalstämme der Substantiva und die verbalen Liquidastämme; in nicht wenigen Fällen aber geht Weigel seine eigenen Wege. So hat er das ausgeführte Paradigma λύω, das zur Übersicht über die Konjugationsformen dient, gestrichen, weil es erfahrungsgemäß wenig oder gar nicht benutzt werde; den so gewonnenen Raum hat er dazu verwandt, ein Verbalverzeichnis von mehr als 200 Verben zu geben, das die vielfach neben der Grammatik von den Schülern gebrauchten Verzeichnisse ersetzen und die Möglichkeit, sich zu orientieren, bieten soll. In früheren Zeiten ist gerade dieses ausgeführte Paradigma der Übersicht halber gefordert worden und daher in die Curtiussche Grammatik eingeführt und als nützlich beibehalten worden. Das ausführliche Verbalverzeichnis scheint mir über das Bedürfnis hinauszugehen.

In einer Hinsicht indes unterscheidet sich Weigels Grammatik wesentlich von anderen gleichartig angelegten. In den anderen ist, soviel ich sehe, die sprachwissenschaftliche Erklärung auf ein Minimum reduziert, nur eben so viel ist stehen geblieben, daß die äußeren Linien erkennbar sind, abgesehen von einem zusammenfassenden Abschnitt, in dem die hauptsächlichen Gesetze der Lautlehre übersichtlich zusammengestellt sind. Weigel dagegen gibt eine Fülle von einzelnen Hinweisen und Anregungen, und überall zeigt er sich wohl vertraut mit dem neuesten Stande der Forschungen, trägt kein Bedenken, diese für die Schule zu verwenden. So wird der Ausfall des ν mit Ersatzdehnung als Regel hingestellt, während früher nur die Möglichkeit zugegeben wurde. Demgemäß wird auch der Dativ ποιμέσι, εὐδαίμοσι nach der neueren Auffassung erklärt. Ein besonderer Abschnitt gibt die Lehre von der Vokalentwicklung aus den Liquidae: hier wird gezeigt, wie ταῦρον und ῥήτορα, ταύρους und ῥήτορας, ἔλνον und ἔλυσα eigentlich denselben Lautauslaut haben. Wenn dabei auch



Digitized by Google

φρασί von φρήν als Erläuterung angegeben wird, so geht das für eine Schulgrammatik doch wohl etwas zu weit. Ferner wird die Lehre von dem Ablaut oder der Stammabstufung ausführlich dargestellt unter Hinweis auf die gleichartigen Erscheinungen im Deutschen, und diese wird dann in der Formenlehre konsequent durchgeführt. Nicht mit Unrecht kann der Verf. rühmen, daß hierdurch eine Anzahl Wortformen, die sonst als Unregelmäßigkeiten erscheinen würden, als regelmäßige Bildungen hingestellt und damit der Vereinfachung und Verständlichkeit gedient würde.

Dementsprechend sind die zwei ersten Verbalklassen der Konsonantenstämme dahin geändert, daß die erste Klasse als die unerweiterte, nicht stammabstufende, die zweite als die unerweiterte, stammabstufende bezeichnet wird. Die Dehnklasse ist also damit beseitigt, es heißt vielmehr: „Der Präsensstamm ist dem starken Verbalstamm gleich". Von dem Stamm λειπ, nicht λιπ, wird ausgegangen, und damit entfällt die Notwendigkeit, zu lehren, daß in der Tempusbildung die Verba der Dehnklasse den Präsensstamm zugrunde legen. Es bleibt auch bei diesen Verben hierdurch die allgemeine Regel bestehen, daß vom Verbalstamm auszugehen ist, nur daß ein starker und ein schwacher Verbalstamm zu unterscheiden ist. Es gehören demnach zu dieser Klasse nicht nur Verba wie τήκω, τρίβω, λείπω, sondern auch δέρω, τρέπω. Denn δέρω und τρέπω haben starken Stamm: δερ und τρεπ. ἔδάρην und ἐτράπην dagegen schwachen. Warum aber πέμπω trotz πέπομφα in die nicht stammabstufende Klasse gesetzt ist, wird nicht erklärt. Auch πέτομαι wird von dem Verf. in die zweite Klasse gestellt, während es sonst wegen πτήσομαι zur siebenten gezählt wird. Denn der starke Stamm ist hier πετ. in ἐπτόμην dagegen liegt der schwache πτ zugrunde.

Da nun auch in der dritten und vierten Klasse sich Verba mit zwei Stammformen finden, so hat Verf. einen besonderen Paragraphen eingeschoben (§ 95), in dem er die stammabstufenden Verba der 2.—4. Klasse ohne Rücksicht auf ihre Zugehörigkeit zu verschiedenen Klassen zu Gruppen vereinigt, so wie sie durch ihren Stammvokal zueinander gehören. Diese Gruppen kehren dann auch bei der Bildung der Tempora wieder und tragen zur Vereinfachung bei. Auf diese Weise gehören σήπω und πλήτω: λείπω, πείθω und φεύγω; δέρω, σπείρω und τείνω zusammen usw.

Auch in den letzten vier Klassen der Verba auf ω finden sich eine Anzahl Änderungen. Zunächst streicht Verf. den Ausdruck „unregelmäßige" Verba, da in der Bildung der Tempora keine größere Unregelmäßigkeit vorkomme als bei den andern Verben. Innerhalb der einzelnen Klassen ordnet er die Verba nicht sowohl nach der Präsensform als nach der Beschaffenheit des Verbalstammes, so daß z. B. κάμνω, τέμνω, αὐξάνω, ἁμαρτάνω, αἰσθάνομαι usw. zusammengehören, die Stämme καμ.

Digitized by Google

τμη, αὐξη, ἁμαρτη sind hier das Entscheidende. Ob diese Anordnung eine Erleichterung bietet, muß die Erfahrung lehren. Für die achte Klasse ist statt des Ausdrucks Mischklasse die Bezeichnung Defectiva gewählt, d. h. diese Klasse soll nur die Verba umfassen, bei denen verschiedene Stämme sich ergänzen. Aus diesem Grunde sind eine Anzahl Verba anderswo untergebracht, bei denen nicht verschiedene Stämme, sondern nur verschiedene Formen desselben Stammes vorkommen. Es sind dies καθίζω, ἔχω, πάσχω, πίνω, ἔπομαι, πίπτω. καθίζω findet sich an zwei andern Stellen neben καθεύδω und κομίζω; πάσχω wird neben διδάσκω gestellt, πίνω in die Nasalklasse eingereiht; ἔπομαι und πίπτω sind einer Gruppe unregelmäßiger Verben beigesellt, die unter der Überschrift „Einzelne Verba mit Besonderheiten in der Zeitenbildung" vereint sind; ἔχω hat seine Stelle in der siebenten, der E-Klasse gefunden. Dies letztere ist aus dem Grunde geschehen, weil Verf., den neueren Anschauungen entsprechend, eine Metathesis mit Dehnung, wie sie früher auch z. B. in βλη neben βαλ, γνη neben γεν angenommen wurde, ablehnt. Auch in θράσος neben θάρσος wird die Annahme einer Umstellung aufgegeben, die Doppelform vielmehr aus der Natur des ρ-Lautes erklärt. In diesem wie in andern Fällen scheut sich der Verf. nicht, diese Erscheinung mit einigen Worten zu erklären, sie nicht bloß als etwas allen Bekanntes hinzustellen. Denn er sieht seine Grammatik nicht als Regelbuch an, das in der Hauptsache auswendig zu lernen sei. Er steht also darin im Gegensatz zu den Bestrebungen der letzten zwei Jahrzehnte, wo Kürze das Stichwort und Leitmotiv fast aller Grammatiken wurde. Er denkt sich unter den Schülern offenbar auch denkende Köpfe, die unter Anregung ihres Lehrers gern einer lautlichen oder sprachlichen Erscheinung weiter nachgehen und nicht zufrieden sind mit der Aufstellung der notwendigsten Formen. Und er hat gewiß recht damit getan. Gibt es doch auch noch genug Schüler, wenigstens in den obersten Klassen, die von den so gerühmten Schülerkommentaren nicht gerade viel wissen wollen und statt der vielfach so greulich öden, geistlosen Übersetzungshilfen nach altem Stil verfaßte Anmerkungen vorziehen. Geist weckt Geist. Alles der Erklärung durch den Lehrer überlassen wollen, verrät oft nur die Angst, dem Schüler nichts weiter bieten zu können, als was dieser auch gedruckt lesen kann.

Bietet sonach Weigel eine Grammatik, die dem denkenden Schüler manche Anregung geben kann, so setzt sie andrerseits Lehrer voraus, die sprachwissenschaftlich geschult sind und Liebe zu dieser Art der Behandlung der Formenlehre mitbringen. Auch darin steht er im Gegensatz zu dem, was in den letzten beiden sogenannten Reformen des Gymnasiums in Preußen resp. Norddeutschland zutage gefördert worden ist. Da wurde als unfehlbarer Grundsatz ausgesprochen, daß für sprachwissenschaftliche

Digitized by Google

Erörterungen keine Zeit mehr auf der Schule vorhanden sei. Es mag das wohl darauf beruhen, daß in Norddeutschland Lehrer mit sprachwissenschaftlicher Schulung recht dünn gesät sind. Man lehrt zwar nach einer der neueren Grammatiken, aber doch nicht anders, als hätte man noch den alten Krüger vor sich, ohne wesentliche Kenntnis der Prinzipien, auf denen die betreffende Grammatik beruht und ohne nebenbei dem Schüler eine richtige Anschauung von dem Leben einer Sprache und ihren gesetzlichen Veränderungen zu geben. In Österreich, dem vielsprachigen Lande, ist wohl das Interesse und der Sinn für solche sprachlichen Vorgänge immer viel lebhafter gewesen. Deshalb kann man natürlich im einzelnen wohl zuweilen zweifelhaft sein, ob Weigel auch in den lautlichen Bemerkungen immer das richtige Maß inne gehalten hat. Allerdings kann er, wenn man z. B. den Zusatz zu *κάμνω* und *τέμνω* (§ 128) „eigentlich stammabstufend, *καμ* schwacher, *τεμ* starker Stamm" oder irgend einen andern von vielen ähnlichen als zu weit gehend bezeichnen wollte, dem entgegenhalten, daß solche Hinweise benutzt werden können, nicht müssen. Warum aber macht sich Verf., der doch sonst die Ergebnisse der neuesten Forschungen benutzt, nicht frei von der Form *χράομαι*? Der Stamm ist *χρη*, nicht *χρα*.

In bezug auf Herodot schließt sich Verf. entgegen den sicheren Ergebnissen der Wissenschaft an die auf verderbter Überlieferung beruhende Textgestaltung an. Der Widerspruch, in den er dadurch zu den Grundsätzen tritt, die er sonst bei Abfassung seiner Grammatik befolgt hat, ist auffallend. Nicht gerade vorsichtig ist die Bemerkung zu *λάμψομαι, ἐλάμφθην* „ion. Inschr. *λάψομαι* und *ἐλάφθην*". Erstens sieht man nicht ein, was gerade hier die Anführung von Inschriften soll, da auch so viele andere Formen, die Weigel als herodotisch anführt, auf Inschriften anders lauten, z. B. oft genug *ἐποίει*, nie *ἐποίεε*. Und Weigel gehört doch gewiß nicht zu den sonderbaren Käuzen, die noch immer darauf hoffen und diese Hoffnung auch aussprechen, es werde sich noch einmal ein inschriftliches *ἐποίεε* finden. Dann aber gehört *λάψομαι* und *ἐλάφθην* zu den Formen, von denen ich in der Einleitung zu meinem Schultext bemerkte, daß sie auch handschriftlich bezeugt sind (vgl. Verhandlungen der Bremer Philologenversammlung S. 159). Formen wie *γένεϊ, βασιλῆϊ, ἀληθέϊ* u. a. sind aber auch von einem so fest an dem überlieferten falschen Dialekte hängenden Manne wie Stein aufgegeben, weil die besten Handschriften meistens *γένει, βασιλεῖ, ἀληθεῖ* haben.

Weniger einschneidend wie bei der Laut- und Formenlehre sind die Änderungen in der Syntax, doch ist auch hier vieles anders gefaßt oder anders geordnet. So folgt die Lehre vom Pronomen jetzt nach dem Artikel, weil beide eng zusammen gehörten und dies auch in der äußeren Anordnung auszudrücken

Digitized by Google

zweckmäßig sei. Die Folgesätze werden nach den Kausalsätzen besprochen, die Bedingungssätze so geordnet, daß der eventuale Fall als der letzte behandelt wird und an ihn sich die hypothetischen Relativ- und Temporalsätze anschließen, so daß Verwandtes sich aneinander reiht und Wiederholungen vermieden werden. In der Kasuslehre wird κακῶς und κακὸν ποιεῖν τινα vereint, anderes hier als selten gestrichen und dann ebenfalls eine Umstellung vorgenommen, indem der doppelte Akkusativ vor dem inneren behandelt wird und dieser dann vor den freien Akkusativ zu stehen kommt, da er teilweise sich mit ihm berührt. In der Praxis können solche Umstellungen sich erst bewähren, wenn sie auch von dem Übungsbuche angenommen sind. Schließlich ist das appositive und absolute Partizipium zusammengezogen. Dabei muß aber trotz der vereinigenden Überschrift unter c. final. bemerkt werden: „Part. fut. und zwar nur appositiv", es passen also von fünf Fällen nur vier. Warum aber fehlt die Hinzufügung von „Part. coniunctum"? Ein solcher Ausdruck klärt den Schüler doch besser auf als ausgeführte Regeln.

Im ganzen also ist diese Neubearbeitung ein Buch, das auf gründlicher Kenntnis und sorgfältiger Durcharbeitung beruht; es ist ein gutes Buch. Der Feuereifer, mit dem der Verf. seine neue Lehre, von ihrer Richtigkeit durchdrungen, vorträgt, tritt vielfach zutage. Möge etwas davon auch auf Lehrende und Lernende übergehen zum Nutzen der Sache!

Hamburg. A. Fritsch.

---

Hermann Menge, Griechisch-deutsches Schulwörterbuch mit besonderer Berücksichtigung der Etymologie. Berlin 1903, Langenscheidtsche Verlagsbuchhandlung. XII u. 635 S. Lex.-8. geb. 7,50 *M*.

Von jahrelanger Vorarbeit auf verschiedenen Gebieten, umsichtiger Beschaffung eines fast unübersehbaren Materials, von dem Streben nach möglichst zweckmäßiger Bearbeitung des Stoffes ist wohl auf den meisten Seiten dieses Buches ein sprechendes Zeugnis abgelegt. Die Bedeutungsangabe in Wahl und Menge der synonymen oder sinnverwandten Wendungen, Übersetzung und Erklärung verraten bei mannigfaltigen Proben, die man anstellen mag, die sichere Schulmethode, die auf Klarheit der sprachlichen Auffassung, auf Einfachheit und Korrektheit des Ausdrucks dringt, die dem Standpunkt der Schüler das für die einzelnen Autoren und Schriftwerke zu Bietende anzupassen versteht. Was sich aus diesem Durcharbeiten der Texte für das Wörterbuch ergab, ist überaus wertvoll; ebenso wird die mühsame Dispositionsarbeit, welche die mehr oder weniger verwandten Bedeutungen eines Wortes von einer Grundbedeutung aus, den eigentlichen und übertragenen Gebrauch in systematischem Zusammenhang zu entwickeln sucht, im ganzen als etwas

Digitized by Google

sehr Schätzenswertes auch der anerkennen müssen, der da und dort eine etwas andere Gliederung gewünscht hätte. Einem Werke gegenüber, das mit so vielen Faktoren zu rechnen hat, bleiben natürlich jedem Einwände und Bedenken. Einige Punkte mit wenigen Einzelheiten sollen hier zur Sprache kommen.

1. Es fehlt nicht an griechischen Beispielen und Belegstellen in dem Buche; aber sie sollten m. E. in reicherer Zahl geboten sein, um die verschiedenen Bedeutungen eines Wortes in der Verbindung mit Zusammengehörigem, in der sprachlichen Verwendung zu anschaulicherem Verständnis zu bringen, um den Bedeutungsangaben etwas mehr Leben zu verleihen. Die abstrakte Wortreihe bedarf des illustrierenden Beispiels. Zweifellos ist, um etwas Verwandtes anzuschließen, die Rektionsbezeichnung durch das pron. indefinitum oft nicht bloß das Bequemste, sondern auch das Natürliche und Zweckmäßige: aber in vielen anderen Fällen ist ein spezielles, bezeichnendes Nomen vorzuziehen und wohl auch manchmal anstatt des Pronomens oder neben diesem nötig, um Mißverständnisse bei Schülern zu verhüten. Das Buch müßte mit derartigen Zugaben allerdings um einige Bogen stärker werden, aber Knappheit ist doch nicht das einzige und höchste, was für Schulbücher zu erstreben ist.

2. Wenn Menge sonst, z. B. auf etymologischem Gebiet, Auffassungen anführt, die er zurückweist, so dürfte eher bei Homer eine Reihe von Übersetzungen, die jetzt im allgemeinen nicht mehr anerkannt werden, aber doch eine Rolle in der Homerinterpretation spielen, in ablehnender Form erwähnt sein; diese, wenn man will, historische Zugabe würde jedenfalls das Buch nicht sehr belasten. Auffassungen wie *ἀλφηστής* Brot essend, *ταναηλεγής* langhinbettend, *μέροπες* sprachbegabt, die Aristarchische von *ἀνόπαια* und andere verdienten wohl (unter entsprechender Verwahrung) eine Stelle neben den gebotenen, selbst wenn diese letzteren (was keineswegs immer der Fall) völlig gesichert und von allen angenommen wären. (Bei *ταναηλεγής* mußte übrigens M. der Bedeutung stark schmerzend noch eine zweite Körper schmerzend beifügen, da er seine Übersetzung auf die Etymologie stützt, aber zwischen den zwei Annahmen schwankt, ohne einer den Vorzug zu geben.) Daß das Homerische Sprachgut, Umfang und Bedeutung desselben, dem nachhomerischen gegenüber deutlich hervortrete, darf man in gewissen Grenzen natürlich von dem Schulwörterbuch erwarten; sollte es aber erforderlich erscheinen, daß auch das Sondergut z. B. der dramatischen Dichter, der Redner und Philosophen schärfer geschieden würde, so könnten ja die oben gewünschten Belegstellen teilweise nach diesem Gesichtspunkte gewählt und mit Angabe des Autors versehen werden. Doch sei ausdrücklich betont, daß für Scheidung des Sprachgutes nach allgemeinen Gesichtspunkten, wichtigen Literaturperioden und

Digitized by Google

Dialekten, für Sonderung des späterer Zeit Angehörigen in einer für die Schule ausreichenden Weise durch die Einrichtung des Wörterbuchs gesorgt ist.

3. Nicht jeder wird Menge zustimmen in der Sonderung einiger gleichlautender Wörter, die sich ihm aus der Annahme verschiedenen Stammes und also wesentlicher Bedeutungsverschiedenheit ergab, so wenn *πέπων*, *ἄσμενος* (*νέομαι*, *ἥδομαι*) doppelt erscheinen, *μάρμαρος*: *μαραίνω* Felsblock und *μάρμαρος*: *μαρμαίρω* Marmor geschieden werden; bedenklicher aber ist die nicht so seltene Identifizierung von Wörtern, deren Bedeutungssphäre sich keineswegs deckt, wenn sie auch manches Gemeinsame haben; sie werden getrennt voneinander im Wörterbuch aufgeführt, aber so, daß das eine mit einem gleichsetzenden Hinweis auf das andere erledigt wird. Es sind z. B. *σκευή*, *μετουσία*, *ὁρμαίνω*, *δινοῦν*, *δείλαιος*, *ἰχανᾶν* als identisch bezeichnet mit *σκεῦος*, *μετοχή*, *ὁρμῶ*, *δινεῖν* und *δινεύειν*, *δειλός*, *ἰσχανᾶν*, als ob sich immer *σκευή* für *σκεῦος* sagen ließe, *μετουσία* auch participium bedeutete, *δείλαιος* sämtliche Bedeutungen von *δειλός* umfaßte usw.; man muß entweder die verschiedenen Wortformen in einem Artikel zusammenfassen derart, daß Gemeinsames und Besonderes in deutlicher Scheidung hervortreten, oder es wird besser jedes Wort für sich behandelt; das in diesem Falle etwa doppelt Gesagte erscheint nicht als leere Dublette, wenn es die Zugabe passender Belegstellen erhält. Die in gewisser Hinsicht ungleichen Werte einfach einander gleichzusetzen, ist doch wohl unzulässig.

4. Daß sich Menges Übersetzungsweise durch Einfachheit und Verständlichkeit auszeichnet, ist schon oben bemerkt; freilich wird man finden, daß hie und da das Poetische, das Bildliche des Originals abgestreift ist, eine feinere Nuance des Ausdrucks schwindet, die deutsche Wendung etwas trivial wird. Zu *τῇ δ' ἄπτερος ἔπλετο μῦθος* heißt es: ihr verstummte die Rede, sie erwiderte nichts; Menge schließt sich der m. E. richtigen Auffassung an, aber das wunderbare Bild darf doch nicht völlig verloren gehen in der Übertragung (sie bewahrte das Wort treu im Herzen sollte nach oben Gesagtem auch angeführt sein, zumal diese Interpretation keineswegs von allen aufgegeben ist). Sich aufs Haupt laden steht bei *ἀναμάσσειν κεφαλῇ*: es wird dem Schüler schwer fallen, ohne Erklärung die allgemein gehaltene Übersetzung mit der eigentlichen Bedeutung des Wortes in klaren Zusammenhang zu bringen. Man wird nicht behaupten können, daß *ἐπαναστέλλειν* verhindern (*περὶ κόσμου* 5 ist wohl gemeint) mehr bedeutet als einen schwachen Notbehelf, daß in seinen Zügen Unverschämtheit erkennen lassen die Worte *ἀναιδείης ὀφρὺν ἔχειν* knapp und scharf, sich einem Mann versprechen, verloben das von Penelope Gesagte *ὑπίσχεται ἀνδρὶ ἑκάστῳ* sehr passend, ge-

Digitized by Google

fundenes Fressen das Platonische *ἕρμαιον* im Phaidon geschmackvoll wiedergibt.

5. Stellenerklärungen, die überflüssig wären, enthält das Buch sicher nicht in großer Zahl, eher könnte man manche sprachliche oder sachliche Erläuterung vermissen. Soll der Schüler sich mit (ρ 231) *πολλὰ οἱ ἀμφὶ κάρη σφέλα ἀνδρῶν ἐκ παλαμάων πλευραὶ ἀποτρίψουσι* allein zurecht finden? (Menge akzeptiert hier *ἀμφικαρῆ σφέλα.*) Ein Wort der Erklärung zu *ὀλίγη δέ τ' ἀνάπνευσις πολέμοιο*, zu *θυμόν* bei *κεκαφηότα*, zu *ἐδείσαν δ' οἰήιον ἄκρον ἱκέσθαι*, eine kurze Belehrung zu *ἀπολείβεται ὑγρὸν ἔλαιον* (η 107) dürfte nicht unwillkommen sein. Liest man *μετόπη* Zwischenraum, Metope, *κλέψυδρα* (so betont M.) Wasseruhr, *ὀρσοθύρη* Hochtür, hohe Seitentür und weiter nichts bei diesen Wörtern, so erscheint dies wohl auch dem zu dürftig, der nicht der Meinung ist, daß das Wörterbuch zugleich ein Kompendium für Altertumskunde sein soll. Die geographischen Bemerkungen sind wohl durchweg angemessen und zweckmäßig. Wenn einzelne Erklärungen von Personennamen vielleicht etwas weiter und tiefer gehen könnten, so ist es doch in den meisten Fällen schulmännische Erfahrung, also die für das Schulbuch maßgebende Norm, die Inhalt und Umfang solcher Erklärungen bestimmt hat. Die kleine Raumverschwendung durch Aufnahme von einigen unnötigen Personennamen hat nichts zu bedeuten; wünschen möchte ich, daß noch öfter den Eigennamen die Verdeutschung, den Göttern ihre Homerischen Epitheta, hervorragenden Persönlichkeiten ein kurzes charakteristisches Wort von ihnen oder über sie beigefügt wäre; auch wäre es vielleicht nicht unausführbar, daß das Wörterbuch für mehrere Partieen regelmäßiger Schullektüre ein lebendigeres Verständnis des Topographischen und Sachlichen durch einfache, nach dem griechischen Text konstruierte bildliche Darstellung vermittelte, eine Zugabe, die sicher nicht bloß solchen Schülern willkommen wäre, die mehr Sinn für die Realien als für Etymologieen haben.

6. Die Angaben über Rektion, Konstruktion, anderes aus der griechischen Syntax sind meist recht praktisch. Man wird neben *ἀρνεῖσθαι, ἀπαγορεύειν μή* das fehlende *οὐκ ἀπαγορεύω μὴ οὐ*, unter *αἰσχρός* die Konstruktion *αἰσχρόν ἐστι μὴ οὐ* zu *τοσοῦτον* (warum nicht auch *τοσούτου*?) *δέω ποιεῖν τι ὥστε* Näheres über den Modus nach *ὥστε*, zu *εἰ δέ* und *εἰ δὲ μή* andernfalls eine Erklärung für die gleiche Bedeutung des gegensätzlichen Ausdrucks nicht vermissen; eher könnte man erwarten, daß die ohne Bezeichnung des Unterschieds zu *ἐπιλαθάνεσθαι* angeführten Konstruktionen (Inf., Partizip, *ὅτι*) oder die bei *ὀρρωδεῖν* angegebenen durch klare Belegstellen veranschaulicht wären, daß die deutscher Ausdrucksweise nicht entsprechende prädikative Verwendung der Adjektive *σχοιτός, δευτεραῖος* und ähnlicher berücksichtigt wäre. Wenn es heißt:

Digitized by Google

„*οὗ* reflexiv = *αὑτοῦ*, demonstrativ = *αὐτοῦ*", ohne daß Literaturgebiete und Gebrauch der Personalpronomina als indirekter Reflexiva erwähnt werden, wenn unter *δεῖ* man muß die beiden Konstruktionen Acc. c. inf., Dat. c. inf. ohne Zusatz nebeneinander angeführt, demnach als gleich üblich bezeichnet sind, wenn es ohne jede Einschränkung heißt „*καίτοι* 2, obgleich = *καίπερ*", wenn gerade ein Sätzchen wie „*πῶς οἴει σε διατεθῆναι*, wie meinst du daß es dir ergangen wäre?" gewählt wird, so wird derartiges m. E. den Schülern nicht sehr zu statten kommen. Das Wörterbuch kann nicht alles enthalten, was die Grammatik enthält, aber manches Syntaktische bieten, was die Schulgrammatik in der Regel nicht bietet; Menge bringt unter *ἀκούω* das dem Schüler aus der Grammatik geläufige *ἀκούω τῆς ἀηδόνος ᾠδούσης*, nicht aber eine Genitivkonstruktion wie *τεθνηῶτος ἀκούω*, *ζώοντος ἀκούετε παιδός*; eine Analogieerscheinung wie *ἐμὲ χρεὼ γίγνεται νηός* sollte m. E. im Schulwörterbuch, wenn sie erwähnt ist, auch kurz erläutert werden.

7. Anerkennenswert ist das Formenverzeichnis, auf das der Verf. sichtlich viele Mühe verwandt hat. Augmentlose Imperfekta des Epischen sind reichlich angeführt, vielfach m. E. zwecklos, dagegen vermisse ich z. B. Imperfekt (und Perfekt) von *δυσ-τυχῶ*, *ἐμ-πεδῶ*, *ἐπιχειρῶ*; so scheinen *κλαῖον*, *κλαῦσα* (neben *ἔκλαυσα*), *καῖον* entbehrlich, wünschenswert vielleicht die nicht gegebene Bemerkung, daß man von *κλᾶω* und *κᾶω* (= *κλαίω*, *καίω*) keine kontrahierten Formen bildet. Befremden könnten Angaben wie *δυσώδης* 2, *εὐήθης* 2, *πανώλης* 2, *ὑπερμεγέθης* 2, also ohne die Form des Neutrums: die meisten Schüler werden für Akzentuierung des Neutrums auf das Raten angewiesen sein oder aus einem Neutrum, das ihnen etwa bekannt ist, einen falschen Schluß auf einen Teil der andern ziehen. Die bloß vorausgesetzten Formen werden von M. nicht gekennzeichnet; so erscheinen nicht existierende Formen als übliche: *πέφνα*, *βέβαα*, *ἀναβρόχω* ähnliche, ja teilweise als die wesentlichen (indem die gebräuchlichen diesen in Klammern angeschlossen sind). Wozu die Anführung derartiger Bildungen? Dem Schüler wird eine Perfektform *ἄρᾰρα*, *τέθᾰλα*, aber nicht das für ihn wichtige Partizip *ἀραρυῖα*, *τεθαλυῖα* vorgeführt; er findet *θαλύς* und auf der folgenden Seite *θάλυς* (in fettem Druck), ohne zu erfahren, daß man weder die eine noch die andere der beiden Maskulinformen gebraucht hat. Keinen Anstoß aber nehme ich an kleinen Inkonsequenzen, die etwa hier vorkommen: wenn *στίξ* als Stichwort erscheint mit der nachträglichen Bemerkung, daß der Nom. sg. ungebräuchlich sei, *πτύξ* ohne jeden einschränkenden Zusatz, wenn *ἅλξ* und *ἰώξ* den Formen *ἀλκί* und *ἰῶκα* zur Erklärung des Metaplasmus beigefügt, das metaplastische *ὑσμῖνι* einfach dem regelmäßigen *ὑσμίνῃ* gleichgestellt wird, wenn der Dativ *χήτει*, nicht der vorauszusetzende Nom. *χῆτος* das Stichwort

Digitized by Google

bildet, wenn unter φένω die Bedeutungen erscheinen und erst nach Angabe der Etymologie vom ungebräuchlichen Präsens die Rede ist, wenn das Maskul. zu ἴσση einmal ἴσσος oder ἶσος, das andere Mal einfach ἴσος lautet, beidemal als existierende Form angeführt ist.

8. Die Sonderung der Formen (von Angabe der Wortbedeutung und Etymologie) scheint mir nachahmenswert, insofern sie eine bequeme und dabei im ganzen sichere und vollständige Orientierung ermöglicht. Es ergibt sich bei dieser Anordnung allerdings eine gewisse Schwierigkeit, das Verhältnis zwischen Form und Bedeutung immer scharf und kurz zu bezeichnen: völlige Klarheit aber muß hier im Schulwörterbuch herrschen, die besonderen Bedeutungsunterschiede, welche durch die Flexion bedingt sind, müssen deutlich hervortreten, die transitiv und intransitiv gebrauchten Formen klar geschieden sein, selbst wenn dies einzelne Wiederholungen, Zusätze im Formenverzeichnis. Verzicht da oder dort auf die Formensonderung erfordern sollte. In einigen Fällen gibt hier M. den erwünschten Aufschluß nicht: bei ἐρείπειν stehen ἤρειψα und ἤριπον ohne Zusatz nebeneinander, und der Schüler erfährt nicht, welche aktiven Formen transitive, welche intransitive Bedeutung haben; bei στυγεῖν wird kaum ein Schüler erraten, welche Form verhaßt machen bedeutet; welche Vorstellung erhält er von ἐπιλανθάνεσθαι, wenn dieses Medium (ohne jede Belegstelle) der Form ἐπιλήθω vergessen machen gleichgestellt ist und dann die Bedeutung vergessen werden zugewiesen erhält? Bei πτήσσειν „1. intr. sich ducken; 2. trans. niederschlagen" ist nicht gesagt, daß πτῆξα vereinzelt transitiv erscheint; der Schüler muß die irrige Ansicht gewinnen, daß alle Formen von πτήσσειν sowohl transitiv als intransitiv gebraucht werden: was dann auf Angabe der beiden Bedeutungen im Wörterbuch folgt, Belehrung über das Passiv, das passive Perfekt ist zunächst völlig unverständlich, das Formenverzeichnis enthält ja natürlich keine passive Form von πτήσσω: das Rätsel erhält seine Lösung erst, wenn man nach einigen Artikeln, die dazwischen kommen, die wenig zutreffende Gleichung πτοέω = πτήσσω findet. Daß bei Angabe der Etymologie πτοιεῖν unter den stammverwandten Wörtern (neben πτάξ, πτωχός) erscheint, verringert in keiner Weise das Seltsame, Irreführende einer Anordnung, die besser durch eine selbständige Behandlung jedes der zwei Wörter als durch einen die beiden zusammenfassenden Artikel ersetzt wird. Ist es nicht zum mindesten sehr befremdend, wenn dem Stichwort δαῆναι in erster Linie die Bedeutung lehren, also eine dem Tempus völlig fremde gegeben ist? Mir scheint dies ungeeignet, auch wenn das Formenverzeichnis, das hier die wichtigsten Angaben aus dem ersten Teil des Artikels wiederholt, Belehrung über die verschiedenen Tempora gibt. Doch darf die Zahl solcher nicht

Digitized by Google

einwandsfreien Stellen im Vergleich zur Menge der zweckmäßig behandelten Verba derart als eine recht geringe bezeichnet werden.

9. Bei dem Verf. des Wörterbuches wird natürlich selbständiges Urteil über die sicheren Ergebnisse der modernen Forschung vorausgesetzt, ebenso Klarheit über das, was man aus neuen, wichtigen Quellen auf orthographischem Gebiet, an grammatischen und sprachlichen Tatsachen erschlossen hat. Wenn nun nach der Ansicht mancher dieses Moderne im Schulwörterbuch so herrschen soll, daß die seitherige, in der Schule zum Teil noch geltende Tradition völlig unbeachtet bleibt, andere dagegen meinen, daß eine in gewissen Grenzen sich haltende Berücksichtigung von Texten, die manches Veraltete an Stelle des Modernen und Korrekteren bieten, zulässig oder geboten sei, so besteht in einem Punkte jedenfalls keine Meinungsverschiedenheit, in der Forderung, daß die modernen und emendierten Texte, die sich in den Händen der Schüler befinden, jedenfalls in erster Linie berücksichtigt, nicht übersehen werden. Es ist zwecklos, hier näher auf dieses Thema einzugehen und mehr Einzelheiten anzuführen. Über Menges Verfahren bei *μείγνυμι*, *τείσω*, *οἰκτίρω*, über einige jetzt vielfach nicht mehr anerkannten Schreibungen ist von anderer Seite berichtet; Schwanken, Inkonsequenz, ja irrtümliche Angaben wird hier mancher nicht so schlimm auffassen, wo Schulgrammatik und Texte noch nicht zu einheitlicher Übereinstimmung gelangt sind. Die Bemerkung (bei *νίός*): „Nebenform *νός*, besonders wenn die erste Silbe kurz ist" befremdet (vom Sachlichen abgesehen) auch Schüler, denen aus ihrem Xenophon oder Plato die Form *νός* geläufig ist; man mag sich wundern, daß Formen wie *Ἐρχομενός*, *ὀργνά*, *ἡμιωβέλιον*, *ἐρίκη*, *παλασιή* nicht aufgenommen sind, sondern nur *Ὀρχομενός*, *ὀργνιά*, *ἡμιωβόλιον*, *ἐρείκη*, *παλαισιή*, daß nur episches *βοηλασίη* angeführt wird (Anab. III 5, 4 *ἀπῆσαν ἐκ τῆς βοηλασίας*), *παλλακίς* (Anab. I 10, 2) als epische und spätgriechische Form erscheint, die Schreibung *περιτέον* nicht beachtet ist, die sich in dem von Menge sorgfältig durchgearbeiteten neuen Lesebuch findet. Daß der Verf. sämtliche Stücke dieses Lesebuches von Wilamowitz berücksichtigen wollte, hat insofern Sinn und Berechtigung, als Menge sein Wörterbuch auch für Philologie studierende Seminaristen bestimmt zu haben scheint. Was ich für die Schule vermisse, ist die Anführung und Erläuterung griechischer Ausdrücke, die in der lateinischen Schullektüre, namentlich in Ciceronischen Briefen begegnen und bei denen der Schüler ohne Kommentar sich oft kaum zu helfen weiß.

10. Besondere Anerkennung verdient die auf den etymologischen Teil verwandte Mühe. Er enthält zwar vieles, was für die Schule nicht brauchbar, aber auch von dem Verf. für diese nicht bestimmt ist, soweit das sprachliche Verständnis der Schüler über-

Digitized by Google

schritten wird. Andererseits aber ist nicht zu leugnen, daß durch die Belehrung über Herkunft und Verwandtschaft des Sprachgutes, namentlich auch durch die häufige, sorgfältige Zusammenstellung griechischer, demselben Stamm angehöriger Wörter an vielen Stellen der Schule gedient, ein Hilfsmittel geboten ist, welches das Mechanische der Gedächtnisarbeit verringert, Form und Bedeutung zu lebendigerem Verständnis bringt, das einmal Gewonnene zu ziemlich gesichertem Besitz werden läßt. Sogar Sanskritwörter, deren Zusammenhang mit griechischen in Stamm und Flexion besonders durchsichtig ist, könnten einmal einen für Sprachliches sehr begabten Schüler interessieren. Zu den eifrigen Studien des Verf., seinen Auszügen aus den wichtigeren etymologischen Werken kam die Mitarbeit anerkannter Forscher auf diesem Gebiete, und so durfte man erwarten, daß Unwissenschaftliches und Wertloses möglichst ferngehalten wurde. Ein nicht geringes Maß von Zurückhaltung kann man darin finden, daß Menge trotz der dem Etymologischen zugemessenen Bedeutung eine lange Reihe von Wörtern ohne etymologische Erklärung ließ, z. B. *σιγαλόεις, ἠλίβατος, μέλε, μέλω, μέλλω, ἐλινύειν, ἀνακῶς, ἐπιτήδειος, ὕψλος, ὁπλότερος, ἀγέρωχος, φύλοπις, ἴφθιμος, μέχρι*, andere (denen er wohl auch *ἐνιαυτός* und *πήρα* anschließen konnte, anstatt jenes aus *ἐνὶ αὐτῷ* zu erklären und bei *πήρα* auf *πίων* zu verweisen). Diese Vorsicht wird allerdings denen eine Enttäuschung bereiten, welche das Werk als „bequemes Nachschlagebuch" benutzen möchten, Quelle und Inhalt ihres etymologischen Wissens hier suchen. Doch beschränkt sich M. keineswegs auf die sicheren, allgemein akzeptierten Etymologieen, er gibt auch wahrscheinliche und mögliche, aber nicht ohne sie als solche zu kennzeichnen, in kontroversen Fällen mehrere, um sich für die eine oder gegen alle zu entscheiden oder um die Wahl dem Leser zu überlassen. Ein seltsames Verfahren ist, daß M. auf derselben Seite *δαμάζω* (*δάμαρ*?) bietet und einige Zeilen später diese fragliche Etymologie entschieden zurückweist: „*δάμαρ* nicht von *δαμάζειν*"; übrigens kann Ref. der Auffassung „*δόμος* (mit *ἀραρίσκειν*)" sich nicht anschließen. Wenn Menge unbedenklich *ἀμάω* aus *ἀπ(ο)-μάω*, *μεταμώνιος* aus *μάταιος* entstehen läßt, den Wörtern *λιπαρής* und *λιπαρός* denselben Stamm, den von *λίπος* zuweist (*λελιμμένος* dabei außer Betracht läßt), wenn er *ἄφενος* auf *φόνος* Masse, *ὁμοῖος* auf Wurzel *om* (plagend, leidig) zurückführen, *αὖτως* nur so hin, vergebens von *αὐτός* trennen möchte, für *ἐριούνιος* eher einen Zusammenhang mit *ἐνηής* als mit *ὀνίνημι* annehmen will, so wird er selbst hier und sonst auf allgemeine Zustimmung nicht rechnen. Etwas beschränken konnte wohl M. die Zahl der von ihm zurückgewiesenen Etymologieen, die teilweise eher verwirren als fördern, das Interesse für Etymologie vielleicht vorübergehend verringern. Aber wenn jeder an gewissen einzelnen Stellen Be-

Digitized by Google

denken haben wird, so kann doch keiner bei gerechtem Urteil den hohen Wert des Ganzen verkennen; mir scheint hier nur eine Zugabe wünschenswert, daß M. die für Etymologisches wichtigen Lautgesetze zusammenstellt, diesen treffende Beispiele in ausreichender Zahl und übersichtlicher Gruppierung anschließt, um der etymologischen Einsicht der aus dem Buche Schöpfenden eine etwas festere Grundlage zu geben, die verschiedenen Etymologieen in ihrer Abhängigkeit von den Normen eines Systems erkennen zu lassen und dadurch ein tieferes Verständnis zu ermöglichen.

Da es sich um ein Schulbuch handelt, seien einige Versehen und Druckfehler angeführt. Bei *ἐέλδωρ* ist ohne Bedeutungsangabe auf *ἔλδωρ* verwiesen, das im Wörterbuch fehlt (berechtigterweise, nur bleibt so das Wort unerledigt); unter *δαίω* anzünden steht (neben richtigem *δᾱνός*) auch *δᾰνος*, dies gehört zu *δαίομαι* teilen und (wo es dann auch erscheint) *δατέομαι*; man findet *Παισίαναξ* und *Παισίας*, (unter *ἐπήτριμος*) *ἔτριον*, (unter *περί*) *περρισσός*. (unter *πλίνθος*) *κηραμίνη*, (u. *τίθημι*) *θῶος*, statt *Πεισιάναξ*, *Πεισίας*, *ἤτριον*, *περισσός*, *κεραμίνη*, *θῶκος*, die verkehrt akzentuierten Wörter *χερσός* (unter *χριθή*), *λαγνός* (u. *λαγαρός*), *κέδνος* (u. *κῆδος*), *ἀνθινός* für *χέρσος*, *λάγνος*, *κεδνός*, *ἄνθινος*; *Πᾶν*, (unter *πηδᾶν* und *πηδόν*) *ποῦς*, *δείρη* (bei *δέρη*), *οὕνεκα* zweimal S. 418, (neben *κῆρυξ*, *Φοῖνιξ*) *κήϋξ* und *φοίνιξ*, die Angabe *ἦτορ*, *ορος* trotz des ungebräuchlichen Genitivs; M. gibt *θίς* ohne Artikel, *ὁ λύγος* statt *ἡ λ.*, *ὁ θώμιγξ* (so merkwürdigerweise auch Passow, Kaegi, Blaß; vgl. Aesch. Pers. 461 *τοξικῆς τ' ἀπὸ θώμιγγος* mit *ἡ φόρμιγξ*, *σάλπιγξ*, *σῦριγξ*), (unter *ἐρέσσω*) *ἐρετμός* statt *ἐρετμόν*; die Quantitätsbezeichnung konnte wohl hier und da etwas präziser sein, aus Versehen steht *λίτομαι* statt *λῖτ.*, *ἀξᾰ́νω* (hymn. H. 4, 270 *ἀξᾰ́νεται*) die Quantität des *ι* in *ἀνιμᾶν* ergibt sich aus *καθίημῐ καθίμα* (Imperativ) Aristoph. Vesp. 396, 397; nach *τῇ προτεραίᾳ τῆς μάχης* folgt „oder mit *ἤ*", es muß heißen „mit *ἡ* oder *ἤ ἤ*." (vgl. die neuste Lysiasausgabe zu 19, 22 *τῇ προτεραίᾳ ἢ ἀνήγετο*, und unter *ὑστεραῖος* heißt es richtig: *τῇ ὑστεραίᾳ ἢ ἤ ἔθυεν*); unter *ἐράω*, *ἔραμαι* findet der Schüler „Attisch nur praes. und impf.", in seinem Xenophon auch *ἠράσθην*, bei M. „ion. *δέκνυμι*, *δέξω*", bei Herodot aber *δείκνυμι*, *δέξω*; derartige Angaben, wie (unter *ἁμαρτάνω*) *ἄ-(σ)μαρτος=νη-μερτής*, während *νημερτής* mit jener Bildung (*ἄσμαρτος* unteilhaftig) nicht identisch ist, sondern das Gegenteil bezeichnet, wie *ἐπὶ τεττάρων* „3 Mann hoch" (unter *ἐπί*), wie *Λυκαονία* „kleinasiatische Stadt" sind natürlich ganz vereinzelt.

Menge konnte zwar zu Bedeutung und Konstruktion Belegstellen in größerer Zahl bieten, dem Homerischen eine weitergehende Berücksichtigung widmen, sollte manche Wörter, die wohl Gemeinsames haben, aber nicht identisch sind, gesondert

Digitized by Google

behandeln, durfte die sachliche Erklärung zuweilen etwas ausdehnen, die etymologische entlasten, die Übersetzung manchmal stilgerechter einrichten, die durch moderne Forschung festgestellten sprachlichen Tatsachen entschiedener verwerten, das Verhältnis zwischen Flexion und Bedeutungswechsel da und dort schärfer bezeichnen; aber diese Einwände oder Wünsche und andere, die man äußern mag, ob berechtigt oder nicht, können doch für die Wertschätzung des Buches nur eine geringe Geltung haben, gegenüber den zahlreichen und hervorragenden Vorzügen, die Menges Wörterbuch (zumal bei fernerhin dauernder Fürsorge des Verfassers für sein Werk) eine Stelle in der Schule gewiß erringen und sichern werden, einen Platz neben dem des Teubnerschen Verlags, das die umsichtigen Bemühungen des jüngsten Herausgebers wesentlich gefördert und in unverkennbarer Weise zu gesteigerter Brauchbarkeit geführt haben.

Heidelberg. H. Stadtmüller.

---

F. Grunsky und G. Bräuhäuser, Griechisches Übungsbuch. Erster Teil für Klasse IV (Untertertia). Zweite Auflage. Stuttgart 1904, Adolf Bonz u. Co. VI u. 178 S. 8. geb. 3 *M*.

Grunsky hat sein 1896 erschienenes, in dieser Zeitschrift 1897 S. 496 ff. besprochenes griechisches Übungsbuch in Verbindung mit Bräuhäuser vollständig umgearbeitet. Diese Umarbeitung erstreckt sich zum großen Teil auf die Auswahl der Übungssätze, aber auch auf die Anordnung des grammatischen Stoffs.

Die griechischen und deutschen Übungssätze sind einfach und von dem Durchschnittsschüler wohl zu bewältigen. Die Verf. reichen mit dem auf dieser Stufe einzuprägenden recht großen Vokabelschatz nicht aus, sondern geben noch unter dem Texte für die Übersetzung sehr viele Vokabeln an. Dies hätte vermieden werden können und müssen. Um eine gewisse Fertigkeit in der Bildung und Anwendung der Deklinations- und Konjugationsformen zu erzielen, haben die Verf. zu jedem Übungsstück in einem B genannten Stück einzelne Deklinations- und Konjugationsformen zusammengestellt. Hier befinde ich mich im Widerspruch mit „vielen Kollegen, die sich besonders dankbar dafür ausgesprochen haben" (S. V); die erwartete Fertigkeit wird m. E. durch eine in jeder Stunde vorzunehmende Übung in der Bildung der vom Lehrer geforderten Deklinations- und Konjugationsformen entweder für sich oder in kleinen Sätzen am besten erreicht.

Griechische und deutsche zusammenhängende Lesestücke sind zwischen die Abschnitte eingestreut, in die der grammatische Lesestoff zweckmäßig zerlegt ist. Deklination und Konjugation gehen von Anfang an nebeneinander her. Die verba contracta werden nicht erst nach der Bildung der tempora der übrigen Verba hintereinander durchgenommen, sondern die auf *εω* nach

Digitized by Google

dem Futurum und Aorist I Akt. und Med. der verba pura und muta, die auf *αω* nach der Beendigung der Deklination und Komparation, die auf *οω* nach den Zahlwörtern und dem Pronomen geübt. Auf das Perfektum Passivi der verba pura folgen die tempora secunda, die Bildung der Perfekte der verba muta, die verba liquida und Besonderheiten in der Augmentation und Reduplikation. Diese Anordnung ist zu billigen; für unnötig halte ich das Einfügen von Musterbeispielen für die Tempusbildung der verba auf *ω* und mancher grammatischer Einzelheiten in ein Übungsbuch.

Den preußischen Lehrplänen tragen die Verf. Rechnung, indem sie syntaktische Belehrungen planmäßig geben.

In einer neuen Ausgabe ist nachstehende ungriechische Wendung: S. 20 Z. 2 v. o.: *εἶχε δὲ δύο υἱούς, ὧν ὁ μὲν ἕτερος χωφὸς ἦν, ὁ δὲ ἕτερος χρηστὸς νεανίας*, zu beseitigen.

An Druckfehlern sind mir aufgestoßen: S. 11 Z. 1 v. o.: *ἀγορα* ohne Akzent; S. 126 Anm. 16 link für links.

Bartenstein. Gotthold Sachse.

---

Anton Sobota, Griechisches Schatzkästlein vorzugsweise für Maturanten. Wien und Leipzig 1904, Carl Fromme. VIII u. 116 S. 8. 1 *M*.

Ein vielverheißender Titel! Die Art und der Wert der hier geborgenen Schätze werden am besten und sichersten mit den eigenen Worten des Gebers zum Verständnis gebracht. „Wie viel Grammatik", heißt es in dem Vorwort, „wie viele literarhistorische Einzelheiten und 'Realien' hat der Jüngling im Laufe seiner griechischen Studien in sich aufnehmen müssen, und wie viel besitzt er davon zu der Zeit, wo es gilt, sich zur Maturitätsprüfung vorzubereiten!" Mit leiser Hindeutung auf ein schönes Wort unseres Dichters bemerkt er dabei: „Mit tausend Regeln segelt der Jüngling hinaus in den Ozean der Lektüre, zum einfachen Elementarbuch kehrt er vor der 'Matura' zurück". Damit nun aber nicht der Maturant zum Schaden für Leib und Seele wieder die ganze umfangreiche Grammatik und die oft nicht weniger umfangreichen „Realien" studiere, so „gilt es dafür zu sorgen, daß er das Mindestmaß grammatischen und literarhistorischen griechischen Wissens, das man erfahrungsgemäß von ihm verlangt, in mundgerechter Darstellung beisammen findet". Das heißt mit einfachen Worten: der Verf. bietet den „Maturanten" ein Hilfsmittel, das, was nötig ist, um die in der Reifeprüfung herkömmlichen Fragen zu beantworten, möglichst leicht und schnell auswendig zu lernen. Das setzt voraus, daß ein jahrelang erteilter Unterricht in dem Maße fruchtlos gewesen ist, daß die Schüler einer besonderen Vorbereitung für die Reifeprüfung bedürfen. Und das gilt nach des Verfassers Auffassung für alle; denn „der oberflächlichste, wie der gewissenhafteste Maturant



Digitized by Google

empfindet zu dieser Zeit Gewissensbisse". Ich halte es für möglich, daß auch der Lehrer bei diesem Ergebnis seines Unterrichts Gewissensbisse empfindet. Jedenfalls sind die Erscheinungen, denen das Buch seine Entstehung verdankt, keine normalen und wenigstens an Deutschlands Gymnasien keineswegs allgemein.

Der Inhalt des Buches entspricht der Anschauung, der es sein Entstehen verdankt. Näher auf denselben und auf die in mancher Hinsicht befremdende Auswahl des Stoffes einzugehen hieße dem Buche eine Aufmerksamkeit erweisen, die es nicht verdient, und ihm einen Wert beilegen, den es nicht hat.

Berlin. B. Büchsenschütz.

---

G. Behrendt und P. Hirt, Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische im Anschluß an Bellermanns Griechische Grammatik und Lesebuch. Vierte, vermehrte Auflage. Leipzig 1904, Arthur Felix. 64 S. 8. 1 *M*.

Mit diesen Übungsstücken ist denjenigen Gymnasien, welche Bellermanns Lehrbücher benutzen, ein nicht zu unterschätzender Dienst geleistet worden. Zwar ist das Behrendt-Hirtsche Übersetzungsbuch kein Neuling, es hat sich in drei Auflagen seit sechs Jahren am Sophien-Gymnasium in Berlin, für dessen Gebrauch es als Manuskript gedruckt war, wohl bewährt. Aber die Allgemeinheit entbehrte dieses Büchleins und war gezwungen, einen Teil der für den griechischen Unterricht bestimmten Zeit darauf zu verwenden, den Schülern die Übersetzungsaufgaben in die Feder zu diktieren. Dieser Mißstand machte sich überall da, wo Bellermanns Bücher eingeführt sind, recht fühlbar. Durch das vorliegende Übungsheft wird Bellermann für die Schulpraxis trefflich ergänzt. Die neue Auflage des genannten Büchleins hat an Umfang gegen die früheren so erheblich gewonnen, daß die Gefahr der Vererbung von Schülerarbeiten ganz beseitigt scheint; für Abwechslung in der Wahl der Übungsaufgaben ist ja reichlich gesorgt. Das Buch ist für den Gebrauch in der Untertertia und für das erste Halbjahr der Obertertia bestimmt, bis die Xenophon-Lektüre einsetzt. Die wichtigsten syntaktischen Regeln, die im Lesebuch von Bellermann dem Schüler begegnen und im Unterricht erläutert worden sind, finden sich in den Übungsstücken verwendet, daher auch schon zeitig der Irrealis, der früh bei Bellermann vorkommt. Die Aufgaben schließen sich, den neuen Lehrplänen entsprechend, nach Inhalt und Form an die Lektüre an, ohne jedoch dem Schüler die Sache gar zu leicht zu machen.

Berlin. J. Werner.

---

1) Luise Spies, Musterlektionen für den französischen Unterricht. Nach der analytischen Methode. Leipzig 1903, Dürrsche Buchhandlung. XIII und 242 S. 8. 3 *M*.

Aus den vielen Bitten um Fortsetzung ihrer „Anleitungen" und aus den Briefen um Rat in bezug auf den Unterricht „nach

Digitized by Google

der imitativen Methode" glaubt Verf. entnehmen zu dürfen, daß sie mit diesen Musterlektionen einem dringenden Bedürfnis entgegenkomme. In diesem Buche gibt sie die wirklich mit vielem Fleiß ausgeführten Lektionen, so wie sie dieselben in der Klasse gehalten hat. Es ist ihr gelungen, den Verlauf der Lektionen, denen eine Disposition mit Angabe der methodischen Behandlung vorangeht, einfach und klar darzulegen, wenn auch einige Selbsttäuschungen und komische Sonderbarkeiten dabei auffallen. Eine Selbsttäuschung ist es z. B., wenn sie meint, der Lehrer solle schon in der ersten Stunde auf das Bild eines Nestes zeigen mit den Worten „C'est un nid!", und nun wirklich glaubt, daß das Kind ohne Zuhilfenahme des Deutschen den Begriff oder den Satz verstehen werde; oder wenn sie meint, wenn der Lehrer auf den Körper einer kleinen Schülerin zeigt mit der Frage „Qu'est-ce?", die Antwort lauten müsse „C'est mon corps!", während doch auch die den Körper bedeckenden Kleidungsstücke oder ein besonderer Teil des Körpers gemeint sein könnte. Und etwas komisch dürfte es wohl z. B. wirken, wenn die Kinder, nachdem sie die Laute i und u kennen gelernt haben, diese Laute — um sich dieselben recht fest einzuprägen — singen, und zwar nach der Melodie „Wem Gott will rechte Gunst erweisen"; oder wenn die Lehrerin, um den Satz „La flamme brûle" zu veranschaulichen, ein Streichhölzchen anzündet und den Finger an die Flamme hält. Jedenfalls hat Verf. ihren Zweck erreicht, durch diese Lektionen denjenigen Lehrerinnen ein Hilfsmittel zu bieten, die nach der imitativen Methode unterrichten wollen und müssen, auf dem Seminar aber keine Anleitung dazu gehabt haben.

In zwei Lektionen wird recht hübsch versucht, den Übergang von der phonetischen zur orthographischen Schrift darzustellen, obwohl bei kleinen Mädchen, welche lateinischen Unterricht nicht gehabt haben, die Hinweisung auf das Lateinische selbst dann ihren Zweck verfehlen dürfte, wenn „diese Mädchen Brüder auf dem Gymnasium haben", welche die betreffenden lateinischen Wörter kennen. Verfasserin gibt selbst zu, daß dieser Übergang sehr langsam vor sich geht, aber sie meint, daß sich die Wörter um so fester einprägen, wenn sie erst lautlich gelernt und dann noch einmal orthographisch durchgearbeitet werden; jedenfalls ist es aber ein Umweg.

Wenn Verf. endlich meint, bei der imitativen Methode könne sich der Lehrer nicht auf ein bloßes „Vokabelaufgeben" beschränken, so ist der darin enthaltene Vorwurf gegen die alte oder die vermittelnde Methode kaum ernst zu nehmen; und wenn sie zu zeigen glaubt, wie nach der imitativen Methode die grammatischen Regeln aus dem gegebenen Stoff entwickelt werden, so wird sie wohl schon selbst die Erfahrung gemacht haben, daß nur aus der Grammatik der Muttersprache die grammatischen Erscheinungen fremder Sprachen verdeutlicht werden können.



Digitized by Google

2) G. Wendt, Das Vokabellernen im französischen Anfangsunterricht, ein Beitrag zur neusprachlichen Methode. Leipzig 1901, B. G. Teubner. 38 S. 8. 0,60 *M*.

In den Hamburger wie in den preußischen Lehrplänen von 1892, sagt der Verfasser, wird die Aneignung eines festen, von Stufe zu Stufe zu erweiternden Wort- und Phrasenschatzes gefordert, der durch fortgesetzte mündliche und schriftliche Verwertung und auch durch den Gebrauch besonderer Vokabularien in sichern Besitz umzuwandeln sei. Auch in den preußischen Lehrplänen von 1902, füge ich hinzu, wird dieselbe Forderung gestellt. Aber diese Forderung, sagt der Verf., ist bis heute auf dem Papier geblieben; wenigstens wissen die Jahresberichte nichts darüber zu berichten, und auch von den Behörden ist die Einführung eines Vokabulars, das sich organisch an den Unterricht anschlösse oder aus demselben hervorginge, nicht angeordnet worden. Und doch, meint Verf., hängt von der Erfüllung jener Forderung der ganze Erfolg des französischen Unterrichts ab; das Vokabellernen bildet, besonders auf der Unterstufe, gewissermaßen das Gerippe des ganzen Unterrichts.

Der Grundsatz, daß eine fremde Sprache „direkt" zu lernen ist, in der Weise wie die Muttersprache gelernt wird, ist für die Reformschule, die mit dem Französischen als erster Fremdsprache in jungen Jahren anfängt und mit einer sehr großen Stundenzahl bedacht ist, unzweifelhaft richtig. Das Kind fängt nun in der Muttersprache mit dem Nachahmen von Lauten und Wörtern an: das erste Verstehen ist Wiedererkennen. So reicht für die nächsten Zwecke das Sprechen und Verstehen der notwendigsten Vokabeln völlig aus. Wer Nomen und Verbum in der primitivsten Form wiedererkennt, versteht; wer sie anwenden kann, spricht. Man hält also den Schüler von vornherein dazu an, seine Fragen und Antworten in die fremde Sprache zu kleiden, mag die Form auch noch so elementar sein. Darum muß er zunächst in dem Klassenzimmer heimisch gemacht werden, also mit Konkretem, was sich zeigen läßt. Die Erweiterung des Wortschatzes kann durch Bilder, Karten, Gegenstände oder auf reflektivem Wege erfolgen, aber alle fest zu wissenden Vokabeln müssen sinnlich wahrnehmbar sein; und da wird man nach des Verf.s Meinung immer auf die von ihm zusammengestellten etwa 1400 Vokabeln hinauskommen, die er in 18 Gruppen geordnet hat; dieses Vokabelmaterial ist ihm im Laufe der ersten drei Jahre aus der Praxis des Unterrichts selbst herausgewachsen.

Schließlich macht Verf. darauf aufmerksam, wie wichtig es für den Lehrer ist, in jedem Stadium des Unterrichts zu wissen, auf welchen Vokabelbestand er mit Bestimmtheit rechnen kann: daß die daraus folgende Selbstgewißheit für den produzierenden Schüler von hohem Werte ist; und endlich, daß auch der schwächere Schüler doch im Zusammenhange des Unterrichts

Digitized by Google

bleibt, da er doch den Lehrer und was ihm stofflich geboten wird versteht, und daß man ihn deshalb auch eher versetzen kann, wie man ja auch im deutschen Unterrichte bei der Versetzung oft fünf gerade sein lasse.

Tilsit. O. Josupeit.

---

Voltaire, Guerre de la succesion d'Espagne. Edition par J. Ellinger. Leipzig 1903, B. G. Teubner. VIII u. 142 S. 8. I. Texte et Vocabulaire. II. Notes et Répétiteur. 1,80 *M*.

Das Bändchen enthält von den 34 Kapiteln, die Voltaires 'Siècle de Louis XIV' zählt, Kap. 17 bis 23 mit einigen geringfügigen Kürzungen und führt so dem Leser den Spanischen Erbfolgekrieg vor, einen Stoff, der — wie der Herausgeber meint — in Frankreich ebenso große Teilnahme finden kann wie in Deutschland und Österreich. Für den inneren Wert des Ganzen bringt Ellinger im 'Avant-Propos' die Worte des berühmten Brunetière, des langjährigen Redakteurs der Revue des deux mondes, bei: „Pour le Siècle de Louis XIV, je ne sais s'il ne demeure pas dans notre langue, après cent ans passés, le précis le plus clair, le tableau le plus vivant de ce grand règne, s'il ne contient pas le jugement le plus vrai, le plus juste, le plus français qu'on en ait porté".

Die Ausgabe gehört zu den sogenannten einsprachigen, die ja ihre begeisterten Fürsprecher, aber auch ihre Gegner haben. Doch wäre der Vorwurf, den man vielfach wohl den hier beliebten französischen Erklärungen französischer Wörter macht, nämlich daß sie entweder unzulänglich sind oder daß die Erklärung ihrerseits wiederum das Nachschlagen in einem zweisprachigen Wörterbuch erfordert, bei dem vorliegenden Bändchen im allgemeinen nicht gerechtfertigt. Und wo das letztere doch der Fall ist, wie beispielsweise bei dem Ausdruck le petit collet (S. 23, 14), der durch die Worte „c'est ce qu'on appelle aujourd'hui un rabat" erklärt wird, so läßt sich da die Mehrarbeit des Aufsuchens von dem Worte rabat im Wörterbuche leicht entschuldigen; und ähnlich verhält es sich mit vielen andren Stellen, wenn auch nicht mit allen. Zudem trägt der Herausgeber zum Glück kein Bedenken, hier und dort zur Übersetzung zu greifen, wie S. 9, 3 ce n'était point das hieß nicht, S. 22, 14 les croix de chevaliers de Saint-Louis die Ritterkreuze des Ludwigsordens, S. 33, 1 l'électeur palatin Kurfürst von der Pfalz und anderwärts. Die Befürchtung aber, die jeder, der mit der fremdsprachlichen Lektüre auch eine erzieherische Wirkung erzielen will, diesen einsprachigen Ausgaben gegenüber hegt, nämlich daß der geistige Gehalt des Schriftstellers dabei nicht zur rechten Würdigung komme, ist bei einem so einfachen Historiker nur wenig am Platze.

Digitized by Google

Eine große, beinahe zu große Erleichterung für den Lehrer bietet der den Anmerkungen beigefügte Répétiteur mit seinen unter dem Titel 'Conversation et Composition' gegebenen französischen Fragen über den Inhalt jedes einzelnen Kapitels in Voltaires Werk. Vielleicht aber veranlassen dieselben den und jenen, der französischen Sprache dann überhaupt mehr Raum in seinem Unterrichte zu gewähren und sie wohl gar schließlich allein zuzulassen. Höchst wertvoll sind auf alle Fälle die ebenfalls jedem Kapitel beigegebenen Exercices de style, denen da und dort ein die Schüler zum richtigen Disponieren anleitender Canevas sich anschließt.

Die ausführliche Notice biographique sur Voltaire (S. V bis VIII) und drei Kartenskizzen sind ganz dazu angetan, das Werk für den Schulgebrauch als besonders empfehlenswert erscheinen zu lassen. Daß das französisch-deutsche Vocabulaire (S. 105 bis 142) so ausführlich gestaltet ist, dürfte bei einem Schriftsteller, der auch gelegentlich wohl in einer Mittelklasse gelesen wird, für nicht unangebracht angesehen werden.

Frankfurt a. M. Max Banner.

---

J. C. Andrä, Grundriß der Geschichte für höhere Schulen. Vierundzwanzigste Auflage, neu bearbeitet und für die Oberstufe neunklassiger Schulen fortgesetzt von Karl Endemann und Emil Stutzer. III. Teil: Geschichte des Altertums für die Obersekunda höherer Lehranstalten von Karl Endemann. Leipzig 1903, R. Voigtländers Verlag. VII u. 196 S. gr. 8. 2,20 *M*.

Als Ref. vor etwa Jahresfrist den I. Teil des durch Endemann und Stutzer neu bearbeiteten resp. erweiterten Andräschen Werkes in dieser Zeitschrift (LVII S. 260 ff.) besprechen durfte, schloß er mit den zuversichtlichen Worten, daß, wenn die anderen Teile mit derselben Sorgfalt und Geschicklichkeit bearbeitet würden, das Werk den besten Hilfsmitteln für den Geschichtsunterricht zugezählt werden müsse. Mit dem vorliegenden Teile nun und dem gleichzeitig damit erschienenen Kanon der einzuprägenden Geschichtszahlen hat das Unternehmen seinen Abschluß gefunden, und mit größter Befriedigung kann Ref. feststellen, daß seine Erwartung sich erfüllt hat: die Endemann-Stutzersche Arbeit gehört zu den vorzüglichsten ihrer Art, und niemand, der mit dem Gedanken umgeht, ein neues Geschichtslehrbuch einzuführen, wird an ihr achtlos vorbeigehen können, vielmehr sie in erster Linie berücksichtigen. Für Band III findet dieses Urteil durch folgende Einzelheiten, die auf eingehender Prüfung beruhen, seine Begründung.

Eingeleitet wird das Buch durch die zweckmäßige Erklärung einiger geschichtlichen Grundbegriffe — Begriff, Zweck, Völker der Geschichte —, wobei der Verf. auch die Frage der idealistischen und materialistischen Geschichtsauffassung in einer für die Schüler

Digitized by Google

durchaus verständlichen Weise berührt. Es folgt die Geschichte der orientalischen Völker in vier Paragraphen, die griechische Geschichte in drei Perioden — von der ältesten Zeit bis 500, bis 338, macedonisches Zeitalter — mit 16 Paragraphen, endlich die Geschichte der Römer in den drei bekannten, nach der Regierungsform geschiedenen Abschnitten von § 21—54. Ref. ist mit dieser Gliederung einverstanden, nur hält er es für zweckmäßig, mit der griechischen Geschichte im Unterrichte zu beginnen, die orientalische aber vor den Perserkriegen in möglichst kurzer Behandlung einzuflechten. Dem entspricht auch die Anordnung des Stoffes in Teil I.

Die Darstellung ist zusammenhängend und bietet immer, außer wenn in Parenthese auf Bekanntes oder auf Ähnliches hingewiesen wird, vollständige Sätze durchweg geringen Umfanges. Sie ist von einer Klarheit, Einfachheit und Verständlichkeit, daß man immer wieder seine Freude daran hat und sie anderen Verfassern von Lehrbüchern nicht eindringlich genug zur Nachahmung empfehlen kann. Ref. hat selten in einem Lehrbuche einen so trefflichen Stil gefunden, und kaum ein oder zwei Stellen sind ihm aufgefallen, die einer nachträglichen Feile bedürfen. Etwas ungewöhnlich ist z. B. S. 63 Z. 8 „der Krieg bewegte sich in mehreren Städtebelagerungen“ und S. 123 Z. 7 v. u. steht das unschöne der erstere. Zur Klarheit des Ausdrucks gehört auch das Vermeiden entbehrlicher Fremdwörter. Abgesehen von technischen Ausdrücken hat Verf. im allgemeinen nur solche Fremdwörter verwandt, die durchaus gebräuchlich sind und die auch ein Obersekundaner kennen lernen muß. Vielleicht könnte in der nächsten Auflage noch das eine oder das andere, namentlich in der römischen Geschichte, ausgemerzt werden. Unter anderen habe ich mir angemerkt „Proletariat“ (S. 67 Z. 10), „Amnestie“ (S. 70 Z. 6 v. u. und sonst), „Hegemonie“ (S. 74 Z. 3), „Zeremoniell“ (S. 81 Z. 3 v. u. und sonst), „providentiell“ (S. 94 Z. 4), „Kontingent“ (S. 104 Z. 3 v. u.) „Funktionen“ (S. 109 Z. 6 v. u. und sonst), „Appellationsinstanz“ (S. 110 Z. 6 v. u.), „Machtsphäre“ (S. 113 Z. 19), „Protektorat“ (S. 131 Z. 8), „Komplex“ (S. 134 Z. 14), „Konkurrenz“ (S. 134 Z. 4 v. u.), „Korruption“ (S. 138 Z. 7 v. u.), „Bankrott“ (S. 141 Z. 9), „Reaktion“ (S. 149 Z. 5), „Bill“ (S. 149 Z. 12 v. u.), „Renommist“ (S. 166 Z. 10 v. u.), „Bureaukratie“ (S. 180 Z. 2 v. u.), „Dezentralisation“ (S. 181 Z. 2), „Usurpator“ (S. 187 Z. 12 v. u.). Andere Fremdwörter, wie „Dualismus“ (S. 61 Z. 7), „Dyarchie“ (S. 162 Z. 7), „induktiv, ethisch“ (S. 68 Z. 4 und 5 v. u.) sind ohne weiteres aus dem Zusammenhang verständlich oder werden durch hinzugefügte Übersetzung erklärt. Mehrfach wird dem deutschen Ausdruck der fremde in Parenthese beigegeben, wie S. 1 Z. 12 „vorgeschichtlich (prähistorisch)“, S. 1 Z. 13 „Vermutung (Hypothese)“, S. 8 Z. 18 „Sterndeuterei (Astrologie)“, S. 18 Z. 1 „Eingeborene (Auto-

Digitized by Google

chthonen)". Um die Übersichtlichkeit der Darstellung zu erhöhen, sind alle möglichen äußerlichen Mittel benutzt: Zerlegung der einzelnen Paragraphen in kleinere Abschnitte, mit fettgedruckten Überschriften versehen, Stichworte am Rande mit fortlaufenden kurzen Inhaltsangaben und den einzuprägenden Jahreszahlen, gesperrter Druck für besonders Beachtenswertes wie Eigennamen. Am Schlusse wichtiger Abschnitte finden sich Rückblicke, die in wenigen Sätzen noch einmal die Hauptpunkte der Entwicklung zusammenfassen. An und für sich sind diese entbehrlich, da jeder verständige Lehrer eine solche kurze Zusammenfassung gemeinsam mit den Schülern erarbeiten wird; den trägeren Schülern kann indessen dadurch das Verständnis für den pragmatischen Zusammenhang der Dinge sehr wohl erleichtert werden.

In der Auswahl des Stoffes zeigt Verf. eine weise Beschränkung, die dem Ref. in der politischen Geschichte sogar manchmal zu weit zu gehen scheint. Freilich ist die Zeit kurz, neuerdings noch mehr beschränkt durch die häufigen geographischen Repetitionen, aber so schlimm, daß man z. B. die Herrschaft der Pisistratiden, den 1. Punischen Krieg oder Cäsar und sein Werk nicht etwas ausführlicher behandeln könnte, ist es denn doch nicht. Anderseits hat Verf. in den kulturgeschichtlichen Betrachtungen, die in durchaus zweckmäßiger Weise an geeigneten Stellen — nur könnte vielleicht § 46, 1 „Entwicklung der römischen Literatur bis zum Ende des 2. Jahrhunderts" schon bei § 35 gebracht werden — eingefügt sind, hier und da zu viel Einzelheiten geboten, z. B. sind S. 44 ff. Namen wie Theognis, Alkman, Archilochus, Hekatäus, Anaximander, Anaximenes, Xenophanes, Parmenides u. a., S. 59 Phrynichos, S. 60 Epicharm, S. 183 ff. Josephus, Gaius, Tribonian, Paulus u. v. a. überflüssig, während man einen Namen wie Thespis oder den Diskuswerfer bei Myron oder die Knidische Venus bei Praxiteles ungern vermißt; auch Pergamon ist, zumal bei der Bedeutung, die es für uns Deutsche hat, zu kurz gekommen. Doch wozu ist denn der Lehrer da? Der darf sich nie und nimmer in die Abhängigkeit des Lehrbuchs begeben, sondern muß hier kürzen, dort einfügen. Im übrigen sind gerade die kulturgeschichtlichen Abschnitte, namentlich soweit sie die Lebensführung, insbesondere die wirtschaftliche Tätigkeit der Völker betreffen, vorzüglich gelungen und Muster klarer Darstellung. Dasselbe gilt von den Paragraphen über „Land und Leute", in denen diesmal auch die vielen geographischen Einzelheiten vermieden sind, die ich in Teil I zu rügen hatte. Wissenschaftlich steht das Buch auf der Höhe, die Resultate der neuesten Forschungen, z. B. die Grabungen in Mesopotamien (S. 9), in Kreta (S. 14) und in Priene (S. 28), sind verwertet; wo diese noch nicht feststehen, drückt sich Verf. mit einem hinzugefügten „wohl", „kaum" oder „soll" — vergl. S. 17 Z. 2 v. u., S. 92 Z. 15, S. 95 Anm., S. 97 Anm. 1, S. 179 Z. 17 — vorsichtig aus.

Digitized by Google

Wir betreiben bekanntlich die alte Geschichte nicht nur um ihrer selbst willen, sondern auch deshalb, um Zustände und Vorgänge anderer Zeiten und Völker, besonders bei uns, kennen und verstehen zu lernen. Diesem Zwecke kommt Verf. in vorzüglicher Weise entgegen durch zahlreiche vergleichende Hinweise oder auch schon durch den Gebrauch einzelner Schlagwörter, die uns mitten hinein versetzen in die Strebungen unserer Tage. Und daran soll und kann man nicht achtlos vorbeigehen; unsere Schüler müssen allmählich vorbereitet werden auf die großen Fragen, die unsere Zeit bewegen; nicht bloß der historische, sondern auch der politische Sinn ist in ihnen zu erwecken. Dann können sie Stellung nehmen, wenn sie ins Leben hinaustreten, und nicht mehr die früher nicht ganz unberechtigte Klage aussprechen, sie hätten wohl die griechische und römische Verfassungsgeschichte auf dem Gymnasium aus dem FF gelernt, aber von den großen Bewegungen und Strömungen der Gegenwart hätten sie nichts gehört. Natürlich bedarf es bei solchen Besprechungen großen Taktgefühles und auch starken patriotischen Empfindens seitens des Lehrers; wer diese Eigenschaften nicht besitzt, dem soll auch gar kein Geschichtsunterricht anvertraut werden. Ein glücklicher Anfang war mit solchen Vergleichen schon in Teil I gemacht; aus dem vorliegenden Bande führt Ref. noch folgendes an. S. 18 Z. 14 stellt Verf. dem griechischen Sondergeiste den deutschen an die Seite, S. 20 Anm. 1 vergleicht er Zeus-Giganten mit Asen-Riesen, S. 26 Z. 8 v. u. den Seeraub der Griechen mit dem der normannischen Wikinger, Goten und Vandalen; S. 36 Z. 10 v. u. spricht er vom „sozialistischen" Gepräge des Spartanerstaates, die Wandlung Athens aus einem Ackerbau- zum Industrie- und Handelsstaat, S. 56 Abs. 2 treffend geschildert, führt ungezwungen einen Vergleich mit deutschen Verhältnissen herbei, ebenso das Wort „Gewerbefreiheit" S. 57 Anm. 1, S. 118 Z. 14 v. u. „karthagische Söldner — griech. Söldner — Landsknechte — Fremdenlegion", S. 136 Anm. 1 „Gracchisches Ackergesetz — Rentengüter — Ansiedlungskommission", S. 178 Mitte „dux, rector — Kommandierender General, Oberpräsident" u. a. Auch zahlreiche geographische Vergleiche — z. B. Griechenland-Bayern (S. 15 oben), Olymp-Zugspitze (S. 15 Mitte), Attika-S.-Meiningen (S. 37 Mitte), Italien-Griechenland (S. 92, vorzüglich!), Römerreich-Europäisches Rußland (S. 181 Abs. 3) — dienen zur Veranschaulichung ebenso wie die den meisten geographischen Angaben hinzugefügten modernen Namen. Vermißt wird dabei z. B. die heutige Bezeichnung des Achelous (S. 16 Mitte), Placentias (S. 120 unten) und mehrerer griechischen Inseln (S. 16 unten). Zuweilen steht der moderne Name allein, wie Samarkand (S. 82 Z. 6), Hindukusch (S. 82 Z. 11), Ticino, Oglio usw. (S. 90), Krim (S. 143 Z. 4); eigentümlich nehmen sich nebeneinander aus (S. 183 Mitte) Wien, Esseg, Sirmium. Vielleicht kann hier in der folgenden Auflage einheitlicher ver-

Digitized by Google

fahren werden. Zur Vertiefung des Stoffes und im Sinne der Konzentration des Unterrichts ist auch auf die bekannteren Gedichte geschichtlichen Inhalts hingewiesen, die Gemeingut der meisten deutschen Lesebücher geworden sind, z. B. auf den Ring des Polykrates (S. 7 Z. 11 v. u.), Klage der Ceres, Eleusisches Fest (S. 20 Z. 5 v. u.), Sophonisbe (S. 124 Anm.), Tod des Tiberius (S. 170 Anm.), Tod des Carus von Platen (S. 177 Anm.). Wenn es, wie hier, bei den bekannteren Gedichten bleibt, sind solche Hinweise durchaus empfehlenswert.

Über die Schreibung der Eigennamen hat sich Verf. im Vorwort (S. IV) ausgesprochen. Ref. stimmt ihm zu, daß die völlig folgerichtige Durchführung irgend eines Grundsatzes unmöglich ist und man am besten tut, sie in der Form zu bringen, für die sich der überwiegende Gebrauch entschieden hat. So findet man denn freilich Kronos neben Uranus und Rhodus neben Delos; bei Schwankungen ist es wohl am besten, die lateinische Form der Wörter zu wählen, da diese den meisten Schülern zuerst entgegentritt. Demnach würde Ref. z. B. den griechischen Formen Kyros (S. 13) und Kalchedon (S. 29) die lateinischen Cyrus und Chalcedon vorziehen. Um über die Schwierigkeit einigermaßen hinwegzuhelfen, findet sich im Anhang ein Verzeichnis der wichtigsten Namen in lateinischer und griechischer Gestalt.

Um das Buch auch für Realschulen möglichst brauchbar zu machen, sind alle Worte und Zitate in griechischer Sprache in die Anmerkungen verbannt; kommen lateinische Ausdrücke im Texte vor, so steht in der Regel die deutsche Übersetzung dabei.

Karten und Abbildungen, die für die Quartanerstufe noch gebilligt werden konnten, sind, abgesehen von einer Probe der Hieroglyphen- und der Keilschrift, mit vollem Rechte dem Buche nicht beigegeben. Für jene hat der Schüler den Atlas, für diese hoffentlich recht bald an allen Anstalten auch ein besonderes Heft. Es gibt ja deren mehrere, keins scheint dem Ref. aber den Bedürfnissen der Schule mehr entgegenzukommen als das Luckenbachsche, das neuerdings unter dem Namen „Kunst und Geschichte“ in zwei Teilen Abbildungen zur alten und zur deutschen Geschichte bringt. Möge kein Geschichtslehrer, der auch nur einigen Wert auf den kulturgeschichtlichen Teil des Geschichtsunterrichts legt, sich die Mühe verdrießen lassen, diesen Atlas zu prüfen; auch wenn reichliches Anschauungsmaterial an der Anstalt vorhanden ist, wird er immer noch seinen Zweck erfüllen.

Über die Auswahl der zu lernenden Zahlen, die am Ende in einer Zeittafel übersichtlich zusammengestellt und für alle Teile des Werkes noch einmal in einem besonderen Kanon vereinigt sind, wird sich schwer Einigkeit erzielen lassen. Im allgemeinen scheint Verf. eher zu wenig als zu viel zu bieten. So reichen, um nur etwas anzuführen, nach des Ref. Auffassung drei Zahlen für den ganzen 1. Pun. Krieg (264, 260, 241) ebensowenig aus

Digitized by Google

wie die 12, die aus der nachaugusteischen Kaisergeschichte, der doch mit Recht vom Verf. größerer Wert, als es sonst in der Regel geschieht, beigelegt wird (Vorw. S. III), eingeprägt werden sollen. — Der Zeittafel ist für Gymnasien eine Übersicht über den Ständekampf nach Livius mit dem lateinischen Wortlaut der Gesetze vorgedruckt; manchem ist sie vielleicht willkommen, Ref. hält sie für überflüssig.

Das Papier ist gut, der Druck schön und deutlich; eigentliche Druckfehler sind nur in ganz geringer Zahl bemerkt: ϰ' αγαθός statt ϰἀγαθός (S. 22 Anm. 2 u. S. 33 Anm.), vom dem Senat (S. 123 Z. 8 v. u.). Daß jetzt im allgemeinen die Schreibung Paulus statt Paullus für richtiger gehalten wird, davon hat sich Verf. noch nicht überzeugen können (S. 122, 127 u. sonst). Im Nominativ Haustüre (S. 100 Z. 3) würde ich den Endvokal lieber auslassen. Vor „und" muß das Komma ausfallen in dem Satze „Terentius ward freigelassen, und starb früh" (S. 166 Z. 9 v. u.), ebenso fehlt es besser in der Verbindung „die Soldaten weigerten sich, weiterzuziehen" (S. 82 Z. 6 v. u.). Dagegen habe ich wiederholt das Komma vermißt zwischen dem Verbum hoffen und nachfolgendem umkleideten Infinitiv mit zu (S. 65 Z. 15 v. u., S. 143 Z. 9, S. 150 Z. 18), ebenso zwischen den beiden koordinierten Adjektiven „nach langer tapferer Verteidigung" (S. 123 Z. 19). In der Schreibung der Adjektiva von Eigennamen und in der Bildung des Gen. und Dat. Sing. ist der Verf. zu festen Grundsätzen noch nicht gekommen. So findet sich nebeneinander „alcäische" und „Sapphische Strophe" (S. 45 Mitte), „athenischer Seebund" (S. 73 Rand oben) und „Athen. B." (S. 74 Z. 8), „hellenischer Bund" (S. 78 Z. 14), „Hell. B." (S. 78 Z. 8 v. u.), „hell. Bundesrat" (S. 78 Z. 5 v. u.), „ätolischer, achäischer Bund" (S. 125 Z. 8 v. u.), „Delischer Bund" (S. 51 Z. 10 v. u.), „Peloponn. Bund" (S. 61 Z. 14 v. u.), „Punischer, Macedonischer Krieg" (S. 121 u. 123); ebenso „Reichs" (S. 79 Mitte, S. 84 oben, S. 128 unten, S. 131 Mitte, S. 138 Z. 7 v. u.) und „Reiches" (S. 47 Z. 11 v. u., S. 55 Z. 5 v. u., S. 75 Z. 7, S. 81 Z. 16), „Rechts" (S. 32 Z. 6, S. 93 Z. 13), „Rechtes" (S. 110 Z. 9 v. u., S. 137 Mitte), „Senats" (S. 108 Z. 4, S. 125 Z. 1 u. sonst), „Senates" (S. 180 Z. 12 v. u.), „Kriegs" (S. 142 Z. 8 v. u.), „Krieges" (S. 79 Z. 16 v. u., S. 143 Z. 18 v. u.), „Widerstands" (S. 141 Mitte), „Ritterstandes" (S. 133 oben), „Testaments" (S. 157 Z. 4 v. u.), „Testamentes" (S. 130 Z. 9), „Volks" (S. 184 Z. 21), „Volkes" (S. 98 Z. 8 u. sonst), „Staats" (S. 127 Z. 8), „Staates" (S. 142 Z. 11), „Plato" (S. 69 Mitte), „Platos" (S. 186 Mitte), „Platons" (S. 155 Z. 13); „Salomo", „Salomos", „Salomons" (S. 12, S. 11, S. 172); ferner die Dative „König" (S. 52 Mitte, S. 101 Z. 10 v. u. und sonst), „Könige" (S. 99 Z. 13, S. 102 unten u. sonst), „Senat" (S. 109 Z. 8, S. 137 Z. 6 u. sonst), „Senate" S. 139 Z. 15, S. 108 Z. 1 u. sonst), „Kampf" (S. 116 Z. 11, S. 155 Z. 11), „Kampfe"

Digitized by Google

(S. 115 Mitte, S. 129 Mitte), „Schein“ (S. 128 Mitte, S. 156 Z. 12), „Rückzug“ (S. 52 Z. 8, S. 143 unten), „Rückzuge“ (S. 147 Z. 14), „Tod“ (S. 161 Z. 12), „Tode“ (S. 164 Z. 4 u. 6 v. u.). Nebeneinander dürfen auch nicht geduldet werden „freiheit liebend“ (S. 152 Z. 4) und „freiheits liebend“ (S. 114 Z. 1), „Kriegführung“ (S. 75 Z. 9 v. u. u. sonst) und „Kriegsführung“ (S. 62 Rand, S. 152 Z. 16), „Feldherrn“ (S. 35 Z. 12) u. „Feldherren“ (S. 48 Z. 2 v. u. u. sonst), „Pergamum“ (S. 127 Z. 1) u. „Pergamon“ (S. 183 Z. 16); „viele früheren Gegner“ (S. 153 unten) und „viele angesehene Römer“ (S. 171 Z. 24), „etrurisch“ und „etruskisch“ (S. 103 Z. 12 u. 21). Dieser Hinweis wird genügen, um derartige Unebenheiten in Zukunft verschwinden zu lassen.

Die Auffassung von historischen Ereignissen und Einrichtungen wird oft eine verschiedene sein können, und nirgends sind leichter Irrtümer möglich als bei ihrer Darstellung. Ich hatte bei der Besprechung von Teil I eine Reihe von Stellen angeführt, wo ich anderer Ansicht war als E.; mit großer Genugtuung kann ich feststellen, daß Verf. eine ganze Anzahl meiner Vorschläge schon in dem vorliegenden Teile angenommen hat; bei anderen verharrt er noch auf ablehnendem Standpunkte. Einige Abweichungen will ich anführen. Jerusalem wurde nach Justi, Allgem. Weltgesch. I 350 im Juli 586 eingenommen, und diese Zahl war bisher durchaus üblich; wie kommt E. zu 587 (S. 10 u. 12)? — Zu dem „vielleicht“ bei der Angabe der unteren Wolga als Heimat des arischen Urvolkes muß wohl nach den neuesten Untersuchungen (vergl. Much, Die Heimat der Indogermanen) ein sehr starkes Fragezeichen gemacht werden (S. 12). — Warum sind nicht auch von der Athene (S. 21) die wichtigsten Abbildungen angeführt wie bei den übrigen Gottheiten? — Bei der Erwähnung der Ausgrabungen in Hissarlik durfte neben Schliemann Dörpfeld nicht übergangen werden; auch hat man nicht 7, sondern 9 Ansiedlungen nacheinander festgestellt, deren 6. aller Wahrscheinlichkeit nach das Homerische Troja ist (S. 23 f.). — Die Blutschuld der Alkmäoniden beruht weniger darauf, daß die Verschwörer auf der Akropolis als vielmehr an den Altären der Götter gemordet wurden (S. 38). — Die Verbannung durch Ostrazismus galt nur auf 10 Jahre (S. 43). — Daß die Griechen bei Marathon aus ihrer sicheren Stellung heraus den ersten Angriff auf die Perser gemacht haben sollen (S. 49), davon kann ich mich auch heute noch nicht überzeugen; erst nachdem die Perser angegriffen hatten, machten die Griechen mit großer Schnelligkeit einen Vorstoß. — Die Stellung im Tempetale war an sich nicht unhaltbar, sondern wurde es erst dadurch, daß die Spartaner zu wenig Truppen hingeschickt hatten (S. 50). — Von Äschylus sind nicht 6, sondern 7 Stücke erhalten (S. 59); es fehlen in der Aufzählung die Schutzflehenden. — Alcibiades befand sich in Milet, als er die Spartaner verließ; es kann also nicht heißen: er floh nach Kleinasien (S. 65).

Digitized by Google

— Unter den Athen auferlegten Friedensbedingungen fehlt die Anerkennung von Spartas Oberhoheit (S. 66). — Zur schiefen Schlachtordnung gehört nicht die Verstärkung des „linken" Flügels (S. 73); ebensogut kann der rechte der Offensivflügel sein. — Der älteste Sohn Amyntas' II. ist Alexander II., nicht III. (S. 74); der Dritte ist Alex. d. Gr., der Vierte Alexanders Sohn von der Roxane. — Philipp ließ den Athenern nicht alle Besitzungen, sondern nahm ihnen den Thrak. Chersones; auch mußten die Athener ihren Bund auflösen, von dem ja freilich seit dem Bundesgenossenkriege nicht mehr viel vorhanden war (S. 78). — Wenn Gaugamela näher bestimmt werden soll, so geschieht dies besser durch Ninive als durch Arbela, das ja ebenso unbekannt ist (S. 81). — Daß schon Servius das römische Gebiet in 4 städtische und 17 ländliche Tribus eingeteilt habe, läßt sich nicht erweisen (S. 97); diese Angaben gelten erst seit 495. — Nach Cicero, Dionysius und Livius gab es zuerst 2 resp. 5 Tribunen, nicht 4 (S. 106). — Ob es wohl über die Tributkomitien je zur Einigung kommt? Verf. will nur eine Art solcher Versammlungen anerkennen (S. 106, 107, 110), die etwa seit 471 zusammentraten und Patrizier und Plebejer enthielten. Ich kann dem aus mannigfachen Gründen nicht beistimmen; ich halte auch heute noch Mommsens Ansicht für die richtige, wonach es seit 471 rein plebejische Tributkomitien — concilia plebis — gab, die unter dem Vorsitz der Tribunen schließlich die ganze Gesetzgebung an sich rissen, außerdem seit etwa 449 noch eine zweite, von einem kurulischen Beamten geleitete Art von Tributkomitien, in denen auch die Patrizier vertreten waren; diese waren aber von sehr untergeordneter Bedeutung, besetzten die niederen Beamten- und Priesterstellen und hatten mit der Gesetzgebung so gut wie nichts zu tun. — Unter den Feinden Roms im 3. Samnitenkriege befanden sich auch die Umbrer; so war fast das ganze übrige Italien gegen die Römer zu einer Koalition vereinigt, deren Vernichtung tatsächlich die Herrschaft Roms über die Halbinsel begründete; denn mit der Unabhängigkeit, die den S. im Friedensschlusse nach E. gewahrt sein soll, wird es nicht viel auf sich gehabt haben, vielmehr traten auch die S. höchst wahrscheinlich in ein Bundesverhältnis mit Rom, unter dem verhüllenden Namen der Gleichberechtigung, tatsächlich als Roms Untergebene (S. 114). — Der Vertrag zwischen Rom und Tarent ist nicht so alt, sondern vom Jahr 304 (S. 115). — Beide Konsuln gehen nach Afrika, nicht bloß Regulus (S. 119). — Daß Hannibal über den Kl. St. Bernhard gegangen sei, wird heute nur noch sehr vereinzelt angenommen, vielmehr neigt man nach den eingehenden Untersuchungen Osianders der Mont Cenis-Theorie zu (S. 122). — Hannibal hätte trotz der gleichzeitigen Kämpfe in Sizilien und Spanien genügend unterstützt werden können, der karthagische Senat war zu geizig (S. 123). — Macedonien verlor 197 auch die

Digitized by Google

selbständige auswärtige Politik (S. 126). — Wann Gallia cis. und Illyricum römische Provinzen wurden, ist ganz ungewiß. Gallia c. vielleicht unter Sulla, Illyr. jedenfalls nicht schon 167 (S. 130); Verf. sagt ja selbst (S. 128 Z. 1), daß es nach Pydna in mehrere Staatswesen getrennt wurde. — Der monatliche Wechsel in der Amtsführung der Konsuln bestand erst seit Sulla, früher wurden die Geschäfte verteilt (S. 109). — Die Volksversammlung, in der Tib. Gracchus seine Wiederwahl betrieb, fand nicht auf dem Forum statt, sondern auf der Area Capitolii; vor dem Tempel des Kapitolinischen Jupiter brach Tiberius zusammen (S. 136). — Die Formel, womit den Konsuln diktatorische Vollmacht übertragen wird, lautet: Videant consules, ne quid res publica detrimenti capiat (S. 138). — Ob die Bundesgenossen in 8 neue Tribus aufgenommen wurden, ist doch sehr zweifelhaft (S. 142). — Schon 77, nicht erst 76, erhielt Pompejus den Auftrag, den Sertorius zu bekämpfen (S. 145). — Cilicien ist schon seit 103 Provinz, seit 64 allerdings in erweitertem Umfange (S. 148). — Zu den Ergebnissen des Kampfes in Gallien konnte wohl noch hinzugefügt werden die Zurückdrängung der Germanen und Sicherung des römischen Gebietes (S. 152). — Die Legaten Afranius und Petrejus wurden ohne eigentlichen Kampf zur Kapitulation bei Ilerda genötigt (S. 154). — Sardinien wird nicht durch Curio gewonnen, sondern durch Quintus Valerius (S. 154). — Lepidus starb 12, nicht 13 (S. 159). — Von vielen wird die Tätigkeit des Augustus mit der eines Schauspielers verglichen, wozu eine Äußerung des Kaisers selbst Veranlassung gegeben habe. Diese Äußerung kann man aber auch ganz anders erklären, und in jüngster Zeit ist von berufenster Seite (Eduard Meyer, Hist. Zeitschr. Bd. 91 S. 385 ff.) ein Bild von der Persönlichkeit und dem Werke des Augustus entworfen worden, das ohne Zweifel der Wirklichkeit mehr entspricht. Danach war es dem Oktavian völliger Ernst mit der Rückgabe seiner außerordentlichen Gewalten an Senat und Volk am 13. Jan. 27 und mit der Wiedereinsetzung der Republik; er wollte die Monarchie gar nicht, einmal, weil Cäsars Tod hindernd im Wege stand, dann, weil er sich zur Lösung so gewaltiger Aufgaben, wie sie die Aufrichtung der absoluten Herrschaft unbedingt mit sich brachte — Gründung eines Weltreiches, damit verbunden neue, unabsehbare Kämpfe, völlige Umänderung der römischen Verfassung —, nicht für befähigt hielt. So achtet er denn auch bei der nun eingerichteten Dyarchie in jeder Weise die Rechte des Senats und hütet sich, in seine Befugnisse einzugreifen. Im ganzen wird E. dieser Auffassung des Augustus gerecht (S. 160 ff.). — Die Verteilung der Einnahmen auf die beiden Staatskassen ist nicht deutlich ausgedrückt (S. 162 f.); besser etwa so: „In die kaiserliche Staatskasse, den Fiskus, fließen die Abgaben aus den kaiserlichen und ein Teil der Abgaben aus den senatorischen Provinzen, die übrigen Abgaben der

Digitized by Google

Senatsprovinzen kommen dem Ärarium, der senatorischen Staatskasse, zu". — Das Wort „Eroberungskriege" (S. 164) paßt auf Augustus gar nicht; die Einsicht seiner mangelnden militärischen Begabung ist ja mitbestimmend für seine zurückhaltende Politik; alle seine Kriege dienen nur der Sicherung der Grenzen, also mußte es heißen „Grenzkriege". — Die Bezirke Ober- und Untergermanien können nicht mit Elsaß und Lothringen verglichen werden, höchstens Obergermanien allein (S. 164). — Nicht bloß von den Markomannen, sondern auch von Decebalus wird der Friede durch Gold erkauft (S. 173). — Bei Aurelian vermisse ich zwei wichtige Ereignisse: die Ummauerung Roms und die Besiegung des Tetricus (S. 177). — Nicht erwartet hätte ich bei E. die fabelhafte Angabe von den 80 000 Sitzplätzen im Colosseum, die doch nun schon seit einer Reihe von Jahren als auf einer mißverstandenen alten Notiz, die von 87 000 Fuß Sitzraum spricht, beruhend erkannt ist; es hatten höchstens 42—45 000 Menschen Platz, wie noch jetzt nachgemessen werden kann (S. 182).

Trotz einiger Ausstellungen, die doch nur geringfügiger Art sind und dem Verf. vielleicht Veranlassung geben, seine Arbeit noch hier und da zu vervollkommnen, kann ich mein eingangs ausgesprochenes Urteil wiederholen. Schon in der vorliegenden Form ist E.s Arbeit den besten Lehrbüchern der Geschichte zuzurechnen und wohl wert, in recht vielen Anstalten eingeführt zu werden.

Dessau. G. Reinhardt.

---

J. C. Andrä, Grundriß der Geschichte für höhere Schulen. Vierundzwanzigste Auflage, neu bearbeitet und für die Oberstufe neunklassiger Schulen fortgesetzt von Karl Endemann und Emil Stutzer. 5. Teil: Geschichte der Neuzeit seit dem Jahre 1648 für die Oberprima höherer Lehranstalten. Von Emil Stutzer. Leipzig 1903, R. Voigtländers Verlag. VIII u. 224 S. 8. geb. 2,40 *M*. Dazu: Kanon der einzuprägenden Jahreszahlen. Ebenda 1904. 45 S. Taschenformat. kart. 0,40 *M*.

Der 5. Teil des von Endemann und Stutzer neu bearbeiteten und fortgesetzten Andräschen Grundrisses der Geschichte für höhere Schulen schließt sich in jeder Hinsicht den früheren Teilen — ich verweise auf meine Anzeige des 4. Teils in dieser Zeitschrift 1903 S. 471 ff. —würdig an, zeigt dieselben Vorzüge und bringt das Werk in trefflicher Weise zum Abschluß. Es ist dem verdienten Verfasser meist wohl gelungen, seine Absicht „sachlich wie formell die richtige Mitte innezuhalten zwischen Dürftigkeit, die stets eine Erklärung erheischt, und Überfülle, durch die aus dem Grundriß ein Lesebuch wird", zu erreichen. Damit der Lehrer den überreichen Stoff für die Oberprima bewältigen kann, hat der Verfasser dafür gesorgt, daß die Abschnitte, die sich im wesentlichen mit äußeren Ereignissen beschäftigen, auch ohne Besprechung in der Klasse dem Schüler verständlich sind. Das ist

Digitized by Google

denn auch der Fall; doch sollte sich der Lehrer meiner Ansicht nach nie darauf beschränken, den Schüler einfach auf das Lehrbuch zu verweisen: mit einigen kräftigen Strichen soll er auch das schildern, was zwar auch ohne seine Erklärung verständlich ist, sich aber doch nicht so fest einprägt, als wenn es in andrer Form als der des Lehrbuchs durch das lebendige Wort geboten wird.

Wenn dann der Verfasser in der Vorbemerkung weiter darauf hinweist, daß es nötig sei, den Lehr- und Lernstoff früherer Klassen im Unterricht zu verwerten, so ist das gewiß an und für sich eine sehr berechtigte Forderung — aber leider sind diese früher erworbenen Kenntnisse bei vielen Schülern stets recht unsicher geworden oder ganz verflogen, und es scheint mir sehr zweifelhaft, ob da wirklich das Mittel Abhilfe schaffen kann, das in unserm Lehrbuch angewendet ist: es wird nämlich im Texte sowohl wie in den Anmerkungen immer wieder auf die früheren Teile verwiesen. Ich glaube kaum, daß viele Schüler sich wirklich die Mühe nehmen werden, dort wieder nachzuschlagen; oft wäre es doch wohl rätlicher, das früher Gelernte kurz wiederaufzunehmen.

Auch in dem vorliegenden Teil verdient die klare Darlegung der inneren Verhältnisse, die Schilderung des geistigen und wirtschaftlichen Lebens volle Anerkennung; auch daß auf S. VIII in einer Übersicht nach Schlagwörtern die Stellen zusammengestellt sind, wo Verhältnisse des Staats- und Rechtswesens, der Wirtschaftskunde und des Heerwesens besprochen sind, ist dankenswert. Erwähnen möchte ich aber, daß ich hier unter anderem den Physiokratismus und das Industriesystem vermisse, die auf S. 69 und 70 behandelt sind und in der Übersicht doch ebenso gut genannt werden müßten, wie das Merkantilsystem. Besondere Erwähnung verdient noch der sehr inhaltreiche § 102, der das Zeitalter Kaiser Wilhelms I. in recht klarer Weise schildert; nur scheint mir der Verfasser in der Auswahl der Hauptvertreter der Literatur und der bildenden Kunst (S. 202 f.) nicht glücklich gewesen zu sein: daß z. B. Geibel als „Prophet des neuen Reiches" hervortrat, berechtigt doch noch nicht dazu, ihn als alleinigen Vertreter der Lyrik im Zeitalter Wilhelms I. anzuführen. Eine ganze Anzahl guter etymologischer Erklärungen finden sich auch in diesem Teile; doch hätten auch Ausdrücke wie Weichbild (S. 4), Kölmer (S. 10), Krümper (S. 109) und andere erklärt werden sollen.

Ein Anhang unterrichtet in knapper und klarer Weise über die deutsche und die preußische Verfassung, über Heer und Marine und stellt dann die wichtigsten Erfindungen der Neuzeit zusammen. Auch eine Zeittafel ist wieder beigegeben, und zum Schluß folgt noch eine Übersicht über die Herrscherhäuser Frankreichs, Englands und Rußlands.

Digitized by Google

Auch in dem vorliegenden Band fehlt es nicht ganz an Stellen, an denen durch das Streben, in kurzen und knappen Worten möglichst viel zu sagen, die Klarheit und Durchsichtigkeit der Darstellung beeinträchtigt wird; so ist es nicht ganz logisch, wenn es auf S. 30. heißt: „Unter Gutsherren kamen die Bauern nicht. Daher zogen viele Kolonisten, namentlich aus den Niederlanden, in die Mark und führten hier den Backsteinbau ein"; es ist ferner für den Schüler nicht recht verständlich, wenn auf S. 25 gesagt wird: „Da die Macht der mit ihm (Ludwig XIV.) verbündeten Türken rasch sank, so besetzte er alsbald die Pfalz". Stilistisch anfechtbar sind auch die Sätze auf S. 58 o.: „Nicht infolge persönlicher Stimmungen — die Marquise von Pompadour war von Friedrich oft verhöhnt [worden!] —, sondern hauptsächlich aus staatsmännischen Erwägungen gewann die preußenfeindliche Strömung die Oberhand" und auf S. 205: „Nur 98 Tage vermochte er (Kaiser Friedrich) unter Qualen die Kaiserwürde zu tragen, bis er — erlöst wurde".

Wie seine Vorgänger zeugt auch der vorliegende Teil von sehr gründlicher Beherrschung des Stoffs, und nur selten begegnen Irrtümer und Ungenauigkeiten. So wird auf S. 13 wieder, wie so oft, der Große Kurfürst selbst als Verfasser der bekannten, an jeden „ehrlichen Teutschen" gerichteten Flugschrift bezeichnet; auf S. 30 steht, wie allerdings in sehr vielen Lehrbüchern, der Rest des Langen Parlaments sei spöttisch Rumpfparlament genannt worden, während doch rump zwar sprachlich mit unserm Wort Rumpf zusammenhängt, aber niemals diese Bedeutung hat: Rump-parlament heißt eben, so wenig ästhetisch das auch klingen mag, Steißparlament. Auf S. 34 Anm. 1 wird Joseph I. als Sohn der zweiten Gemahlin Leopolds I. bezeichnet, während er, geboren 1678, ebenso wie Karl VI., aus der 1676 geschlossenen dritten Ehe seines Vaters mit Eleonore von Pfalz-Zweibrücken stammt. Daß Necker „nur neue Anleihen zu machen" verstand (S. 90), läßt sich wohl kaum behaupten; daß nach der preußischen Städteordnung von 1806 der Bürgermeister aus drei von der Stadt Vorgeschlagenen durch die Regierung ernannt worden sei (S. 111), ist nur in der Beschränkung auf die Oberbürgermeister der großen Städte richtig. Recht anfechtbar ist ferner die Behauptung (S. 129), daß zu Beginn des 19. Jahrhunderts „nur Goethe" die empirischen Wissenschaften gepflegt habe. Daß der Erbprinz Leopold von Hohenzollern schließlich „freiwillig" auf die spanische Krone verzichtet habe (S. 174 u.), sollte doch nicht mehr behauptet werden, spricht doch Bismarck (Ged. u. Er. II S. 84 u.) mit Recht von einem „erpreßten Nachgeben".

Mitunter ist unser Lehrbuch auch allzu knapp; so durfte — um nur einiges zu erwähnen — auf S. 20 nicht wohl übergangen werden, daß der Merkantilismus, um die heimische Industrie zu fördern, großen Wert darauf legt, den Verkehr im Inlande mög-



Digitized by Google

lichst zu heben und die Binnenzölle zu beseitigen, und auf S. 28 hätte deutlich hervorgehoben werden sollen, daß die Katholiken die Pulververschwörung anzettelten. Erwähnen möchte ich auch, daß die Art der Darstellung auf S. 26 den Schüler zu der irrigen Ansicht verführen könnte, daß der Aufstand Tökölys früher stattgefunden habe als die Schlacht bei Sankt Gotthard. — In den Jahreszahlen könnte noch mehr Maß gehalten werden, als es der Fall ist: ein großer Teil von denen, die eingeklammert sind, also nicht zu den fest einzuprägenden gehören, sollte lieber ganz wegbleiben; mancher besonders pflichteifrige Lehrer könnte sonst doch in Versuchung kommen, sie mitlernen zu lassen, so z. B. S. 64 f. die Zahlen 1764 und 1769; S. 129 die Zahl 1844 (Erscheinen von Liebigs Chemischen Briefen); S. 203 die Zahl 1838 (Beginn der Errichtung des Hermannsdenkmals) usw.

Dagegen zeigt der Kanon der einzuprägenden Jahreszahlen eine Beschränkung, die an sich sehr erfreulich ist, manchmal aber doch etwas zu weit geht. Der Kanon soll nach der Vorbemerkung eine Zusammenstellung aller der Zahlen enthalten, die in den den einzelnen Teilen des Grundrisses angefügten Zeittafeln verzeichnet, im Text des Grundrisses ohne Klammern aufgeführt und den Stichworten am Rande beigedruckt sind. Das ist aber keineswegs folgerichtig durchgeführt. Es sind gar manche Zahlen am Rande aufgeführt, ohne in die Zeittafel aufgenommen zu sein, und manche stehen sowohl in der Zeittafel als am Rande des Textes, ohne doch Aufnahme in den Kanon gefunden zu haben. Das gilt z. B. von den Schlachten des Siebenjährigen Krieges, von denen der Kanon keine einzige enthält. Es ist doch wirklich nicht abzusehen, warum sich der Schüler z. B. die Jahreszahl der Schlacht von Azincourt (S. 25) oder von Pultawa (S. 33) fest einprägen soll und die der Schlachten bei Zorndorf und bei Kunersdorf nicht. Auch die Schlachten von Roßbach und von Leuthen dürften, wenn sie auch auf S. 44 unter den vaterländischen Gedenktagen erwähnt sind, im eigentlichen Kanon nicht fehlen. Auch bei den Freiheitskriegen und beim letzten deutsch-französischen Krieg sind nicht einmal die größten Schlachten genannt; nur Leipzig macht eine Ausnahme, aber ohne bestimmte Angabe des Jahres. Wenn das meiner Meinung nach etwas zu weit geht, so halte ich es andrerseits für sehr richtig, daß die Tage großer Ereignisse im Kanon nur höchst selten angegeben sind: ich halte es für eine unnötige Belastung des Schülers, daß noch immer hier und da für die Schlachten nicht nur unsers letzten großen Krieges, sondern selbst des Siebenjährigen Kriegs die Daten verlangt werden.

Der Kanon strebt nach möglichster Übersichtlichkeit; doch ist es für diese nicht vorteilhaft, daß die Geschichte des Auslands streng von der deutschen geschieden wird: beide werden immer auf den Seiten nebeneinander behandelt. Das ist gut gemeint,

Digitized by Google

ist aber oft recht störend, da ja die Geschichte des Auslands sich mit der deutschen immer wieder aufs engste berührt. In solchen Fällen werden Dinge, die eng zusammengehören, auseinandergerissen: so wird der Friede von Nymwegen (S. 33) von dem von St. Germain (S. 32), der Baseler Friede (S. 34) vom 1. Koalitionskrieg (S. 35) getrennt.

Der Schluß des Kanonheftchens enthält eine Übersicht der deutschen Kaiser und Könige bis 1806, eine Liste der Hohenzollern in Brandenburg-Preußen und ein Verzeichnis der vaterländischen Gedenktage, das mit dem in Stutzers „Hilfsbuch für geschichtliche Wiederholungen" fast völlig übereinstimmt.

Der Druck beider hier angezeigten Bücher ist sehr sorgfältig; auch die Ausstattung verdient alle Anerkennung. Bilder und Karten sind dem 5. Teil so wenig wie den beiden vorhergehenden beigegeben: der große Reichtum vor allem an Bildern, den die ersten beiden Teile zeigen, soll auch für die späteren mit nutzbar gemacht werden.

Der Andräsche Grundriß in seiner neuen Gestalt ist — ich möchte das zum Schluß nochmals hervorheben — ein auf sehr gewissenhafter und sorgfältiger Arbeit beruhendes, treffliches Werk; möchte es ihm gelingen, sich im Wettbewerb mit den anerkannt guten Büchern zu behaupten, deren Verfasser schon vorher den ganzen für die höheren Lehranstalten nötigen Stoff bearbeitet haben.

Berlin. R. Lange.

---

Ludwig Gurlitt, Virtus Romana. Erzählung aus dem altrömischen Leben, der reiferen Jugend gewidmet. Mit 8 Bildern nach Zeichnungen von Joh. Gehrts. Leipzig 1904, F. Hirt & Sohn. I u. 256 S. gr. 8. geb. 5 *M*.

Es erscheint heutzutage als gewagtes Unternehmen, der reiferen Jugend zur Unterhaltung und Belehrung von Alt-Rom erzählen zu wollen. Der Zug der Zeit und speziell der Jugend geht auf Erfindungen, Elektrizität, Maschinen, Naturgeschichte, Reisen. Hier und da unter dem Einflusse besonderer Verhältnisse auch wohl auf Künstlerisches. Wie kommt nun gar Ludwig Gurlitt, der Verfasser von „Der Deutsche und sein Vaterland", einer Schrift, die, vielgelobt und vielgescholten, ihren Autor unter die „modernsten" Pädagogen stellte, unter die Leute, die den allermeisten ältern Kollegen, von Direktoren und Schulräten altgymnasialer Observanz ganz zu schweigen, ein Dorn im Auge sind, weil sie neues Leben in Freiheit und Güte für die Schule predigen, wie kommt er dazu, solch ein altmodisches Thema anzuschlagen? Will er Pater peccavi sagen? Reuevoll wieder umkehren zum Alten, Bewährten? Zum „Idealismus", wie man die seit 30 Jahren immer wieder breitgetretenen pädagogischen Plattheiten zu nennen beliebt?



Digitized by Google

Die frisch-fröhliche, fast kecke Sprache seines neuen Buches klingt nicht nach einem reuigen Sünder. Antikes lebt wohl darin, aber es ist ein modern gewordenes Antikes. Wir haben doch in der Schule sonst, und seit den neusten Lehrplänen — trotz dem, was Gegenteiliges noch darin steht — wieder mit erhöhtem Druck von oben, das Hauptgewicht im altsprachlichen Unterricht auf die Grammatik zu legen. Das Altertum erscheint im übrigen den Schülern als eine schemenhafte Umrißzeichnung. Antike Menschen in lebendiger Darstellung gibt es kaum. Der Schüler hört vom antiken Menschen außer einigen „Heldentaten" eigentlich nur ein paar Anekdoten. Für Alexander „ist Makedonien zu klein", Diogenes lernt aus der Hand trinken und bittet, daß man ihm „aus der Sonne gehe". Die Römer sind noch dürftiger abgefunden. Cincinnatus wird vom Pflug geholt, Dentatus hat 32 Narben auf der Brust; von Kato erfährt man beim Gerundiv das „Ceterum censeo Carthaginem esse delendam" und beim doppelten Akkusativ: „Cato ipse filium litteras docuit".

Diese letztere Schattenfigur hat nun G. in seinem Buche mit Fleisch und Bein auszustatten gesucht. Es ist also die Tendenz darin, das Altertum lebendig zu machen, der Jugend näher zu rücken, als etwas der modernen Kultur Verwandtes erscheinen zu lassen, historisch-menschlich verständlich zu machen, eine Tendenz, die Gurlitts Buch, wenn man so Verschiedenes vergleichen darf, mit Wilamowitz' griechischem Lesebuche gemeinsam hat, das ebendarum folgerichtig auch von unseren alten „idealistischen" Größen, als „Allotria" in die Schule einführend, fast einmütig abgelehnt ist.

Der alte Kato unterrichtet also auf seinem Tuskulum seinen Sohn Marcus selbst und trägt bei G. seine Theorieen über diese Erziehung seinen Freunden vor. „Jung-Kato kennt keine Schule", versichert G., und auch sein Privatunterricht fängt bei ihm erst an, als er gegen 14 Jahre alt ist. Aber Griechisch darf der Junge zu seinem Schmerze nicht lernen, da der Alte die griechische Kultur, die (ums Jahr 200 v. Chr.) über Rom hereinzubrechen droht, für die Ursache aller miteindringenden Laster und Mängel ansieht. Aber die Bekanntschaft mit Chilon, einem Sklaven aus Athen, sowie briefliche Schilderungen des jungen Ämilius, seines Freundes, der Studierens halber nach Athen gereist ist, erfüllen den jungen M. Porcius mit Sehnsucht nach hellenischer Bildung. Zwischendurch wird ein Tageslauf auf Katos Tuskulum geschildert, wie Kato schläft, aufsteht, frühstückt, ausgeht, wirtschaftet, Besuch bekommt, wieder frühstückt, und dann im Triklinium die Gäste bewirtet, die ungeheuer einfach, mit Hammelfleisch und Kohl, abgespeist werden, einerseits aus Sparsamkeitsrücksichten und andererseits um die alte römische Einfachheit hochzuhalten. (Wir hören aber auch, wie sie sich nachher schändlich darüber mokieren.) Bei Tische liest Kato ein

Digitized by Google

Repetitorium über römische Geschichte, schilt auf die „aufgedonnerten" Weiber, spricht über wahre Bildung, römisches Wesen und vieles andre. Eine Frage seines Sohnes, was er eigentlich als Ädil zu tun hätte, gibt willkommene Gelegenheit, die Funktioen dieses Beamten aufzuzählen. Es ist überhaupt bewundernswert, wie vielerlei G. in dieser amüsanten und netten Weise vom antiken Leben frei nach Kato, Cicero, Livius, Plautus, Horaz usw. berichtet, meist in äußerst geschickter Weise es mit der Erzählung verknüpfend, manches allerdings auch nach der Melodie: „Und bist du nicht willig, so brauch' ich Gewalt". Griechische Philosophie und römische Landwirtschaft, die Akropolis von Athen und die römische Kurie, das Sklavenleben und die Gastmähler der Vornehmen, das arme Knäblein und der riesige Gladiator, alles wird vorgeführt. Bald sind wir an dem philosophischen Plätzchen unter der breiten Platane, bald in der Taberne zum „Fidelen Affen", bald im Reisewagen, bald im Frauengarten, bald in der Schlacht, bald im stillen Studierstübchen, bald im Friseurladen, bald beim Kottabospiel, bald speisen wir frugal „bei Katos", bald schlemmen wir bei Licinius. Die Schilderung des Gegensatzes zwischen dem alten Kato und der Griechenpartei in Rom, den Scipionen, Ämiliern und Liciniern, bildet einen besonderen Reiz des Buches. Natürlich ist Kato selbst in seiner bäurischen Borniertheit, seinem naiven Selbstbewußtsein, aber schroffen Ehrlichkeit und mannhaften Tüchtigkeit, nicht frei von Geiz und Härte, aber frei von schlaffer Weichlichkeit und unlautern Begierden, der Repräsentant des alten Römertums. Dabei nimmt der Verf. aber nicht einseitig Partei, sondern wägt beider Anschauungen Berechtigung gegeneinander ab. Am Schluß nimmt der junge Kato sich vor, als er die Erlaubnis bekommen hat, Griechisch zu lernen, dennoch ein echter Römer zu bleiben. „Dein Griechisch, lieber Chilon, darf mir wohl dienen, nicht aber mich überwinden. — Höher als griechische Geistesbildung steht mir ein anderes, nämlich die Überwinderin der Welt, steht mir die echte Virtus Romana!" — Die novellistische Einkleidung tritt übrigens in der zweiten Hälfte des Buches mehr in den Vordergrund und wird der Jugend ohne Zweifel auch besonderes Interesse gewähren: der Bösewicht wird bestraft, der Treue belohnt; ein Streit zwischen Vater und Sohn wird geschlichtet, und zuletzt erblüht dem jungen Helden noch eine zarte Liebe! Alles in allem ein Buch, der Jugend, die das graue Altertum oft so zäh gesotten vorgesetzt bekommt, von Herzen zu empfehlen. Ein paar kleine Versehen, wie die Schreibung C. Flamininus statt Flaminius, oder daß Kato ums Jahr 185 einmal (S. 52) von Scipio, dem Sieger von Numantia, spricht, bleiben vereinzelt. Die Verlagshandlung hat das Buch gut ausgestattet und mit zweckentsprechenden Bildern zieren lassen. Daß sie hinter dem Text des gebundenen Buches noch auf 16 Seiten ihre Verlagsartikel vorführt, vermag ich persönlich

Digitized by Google

nicht hübsch zu finden. Das scheint jetzt freilich allgemeiner Brauch der Verlagshandlungen zu werden.

Erfurt. Adolf Thimme.

---

Leo Frobenius, Geographische Kulturkunde. Eine Darstellung der Beziehungen zwischen der Erde und der Kultur nach älteren und neueren Reiseberichten zur Belebung des geographischen Unterrichts. I. Teil: Afrika. Mit 4 Tafeln und 11 Kartenskizzen im Text. Leipzig 1904, Friedrich Brandstetter. XIV u. 224 S. gr. 8. 2,50 ℳ.

Das vorliegende Buch des durch seine Arbeiten auf erd- und völkerkundlichem Gebiete vorteilhaft bekannten Verfassers ist der erste Teil einer umfangreicheren Schrift, welche auf 4 Lieferungen berechnet und in den noch folgenden dreien Ozeanien, Amerika und Asien behandeln soll. Was der Autor mit diesen Arbeiten will, spricht er in einer kleinen Abhandlung aus, welche er unter dem Titel „Der Geist dieses Buches" als ein Vorwort für das Ganze dem ersten Teile beigefügt hat. Ich gebe die wichtigsten Gedanken dieses Vorworts wieder, um dadurch den Geist dieses Buches zu kennzeichnen. Es will versuchen verständlich zu machen, daß das Wesen des Menschen abhängig ist von der Erde, die er bewohnt, und daß für diese Abhängigkeit bei allem Wechsel der äußeren Formen, in denen sie sich kundtut, ewige Gesetze gelten, nach denen sie sich vollzieht. Diese Gesetze verstehen zu lehren ist die Hauptaufgabe der Erdkunde, und an der Lösung dieser Aufgabe mitzuarbeiten ist dieses Buch bestimmt. Als der beste Weg dazu ist dem Verfasser das Verfahren erschienen, aus Reiseberichten für seinen Zweck passende Abschnitte auszuwählen und unter bestimmten Gesichtspunkten aneinanderzureihen, um auf diese Weise die Ursprünglichkeit und Frische des Selbsterlebten wirken zu lassen. Dabei nimmt er für sich das Recht in Anspruch, die Berichte nach seinem Zwecke gelegentlich zurechtzuschneiden, um das für ihn Nebensächliche zu beseitigen, das Charakteristische aber um so schärfer hervorzuheben. Die Gesichtspunkte, unter welche die Ausschnitte aus den Reiseberichten gestellt werden sollen, legt der Verfasser am Anfang der größeren Abschnitte, in die sein Buch eingeteilt ist, im Zusammenhange dar; diese Aufsätze sollen gewissermaßen den Wegweiser zur Orientierung in den nachfolgenden Quellenstücken bilden und andrerseits aus ihnen wieder ihre Belebung mit dem Tatsächlichen erhalten.

Das Buch zerfällt in vier Abschnitte mit folgenden Überschriften: 1. Die Afrikaner und ihr Land, 2. Die festsässigen(!) Gartenbauern Westafrikas, 3. Die treibenden Hackbauern und die festsässigen Viehsportler(!) Ostafrikas, 4. Die festsässigen Hackbauern und die treibenden Nomaden Nordafrikas. Der erste Abschnitt umfaßt nur wenige Seiten. Der Verfasser geht davon aus, daß Asien als das Heimatland aller Kultur aufzufassen ist,

Digitized by Google

daß es aber auf Afrika mit Ausnahme von dessen Nordrand, den Frobenius in kultureller Beziehung überhaupt als zu Asien gehörig betrachtet und deshalb auch in dem Asien gewidmeten Teile behandeln will, eine nur geringe Einwirkung ausgeübt hat. Der Grund dafür liegt in dem Mangel an Gliederung und in der Gleichförmigkeit des afrikanischen Kontinentes, der nicht wie Asien, Europa und Amerika in eine ganze Reihe von Kulturzonen zerfällt. Es gibt in Afrika deren streng genommen nur drei, die durch die größere oder geringere jährliche Regenmenge bestimmt werden, nämlich das Kongobecken und das untere Nigergebiet mit mehr als 100 cm jährlichen Niederschlages und daher tropischer Vegetation, die im Norden und Osten diese regenreichen Gegenden umschließenden Hochländer des Sudan und Ostafrikas mit 50—100 cm und ganz anderm pflanzen- und tiergeographischen Charakter und endlich die Wüstengebiete der Sahara im Norden und der Kalahari im Süden mit weniger als 50 cm Regen. Darauf beruht die konzentrische Schichtung der afrikanischen Kultur. Ihr Mittelpunkt liegt im Westen, der am weitesten von Asien entfernt und darum auch von der Kultur Asiens am meisten verschieden ist, während die umschließenden Hochländer im Norden und Osten deutliche Anklänge an die asiatischen Kulturerrungenschaften aufweisen. Die Wüstengebiete aber unterscheiden sich insofern voneinander, als die Sahara in kultureller Beziehung stark durch die nordafrikanischen Küstengebiete beeinflußt ist, während die Kalahariwüste ebenso wie die fast undurchdringlichen Urwälder des inneren Kongogebietes als das Gebiet der Zurückgedrängten erscheint. So ergeben sich also die drei Schichten der primitiven Jägervölker in der Kalahari und den inneren Urwaldbezirken, welche auf der tiefsten Stufe kultureller Entwickelung stehen, der nördlichen und östlichen Hackbauern mit stark entwickelter Viehzucht und der westlichen Gartenbauern. Während die erste Schicht überhaupt noch nicht zur Seßhaftigkeit gelangt ist, hat sich die zweite mehr oder weniger zu einer solchen durchgerungen, die dritte aber hat sie in vollem Umfange erreicht. Die verschiedenen Kulturschichten sind nun aber nicht streng voneinander geschieden, sondern berühren sich fortwährend gegenseitig. Das hat zur Folge, daß die kraftvollen und abgehärteten nomadisierenden Hirtenstämme die Hackbauern unter ihre Herrschaft zwingen und diese wieder die weichlicheren Gartenbauern unterjochen. Auf diese Weise entstanden von jeher und entstehen noch jetzt in Afrika die größeren Reiche, von denen die durch die nomadischen Viehzüchter begründeten sich durch größere Widerstandskraft auszeichnen als die der Hackbauern, während beide in gleicher Weise Beispiele für die alte Erfahrung sind, daß politisch kräftigere Stämme von den ihnen unterworfenen, aber auf höherer Bildungsstufe stehenden Völkern in kultureller Beziehung mehr oder weniger aufgesogen werden.

Digitized by Google

Der zweite Abschnitt beschäftigt sich mit dem Zentrum der afrikanischen Kultur, dem Kongo- und unteren Nigergebiet. Diese Gegend ist, da sich Afrika nach ihr hin von Norden, Osten und Süden her abdacht, das natürliche Ziel für die Wanderungen der in diesen Richtungen wohnenden Stämme. Solcher Wanderungen hat es sehr viele gegeben, und sie werden noch lange nicht zum Stillstand kommen. Dieses westliche Gebiet zerfällt in vier Zonen: die innerste Urwaldzone mit den Zwergvölkern, die der in kommunaler Verfassung wohnenden Gartenbauern, die der Gartenbauern unter dem Einflusse der von den Höhen herabgestiegenen Hackbauern Nord-, Ost- und Südafrikas, endlich die Außengebiete der viehzüchtenden Hackbauern. Besonders deutlich tritt der staatenbildende Einfluß der Hackbauern im Norden und Süden hervor, während er im Osten durch die scharfe Trennung, die der sogenannte ostafrikanische Graben zwischen dem Kongobecken und der Ostküste des Erdteils hervorbringt, abgeschwächt wird. Übrigens pflegen die im westlichen Afrika begründeten Reiche keine lange Dauer zu haben; denn die Herren, die eingedrungenen Hackbauern, verlieren unter dem verweichlichenden Einfluß der tropischen Ebene bald ihre politische Kraft.

Die eigentlich nur von der Jagd lebenden Zwergvölker der inneren Urwälder besitzen kaum eine Kultur, und da sie mit ihren höher stehenden Nachbarn fast gar nicht verkehren, werden sie auch schwerlich jemals Fortschritte machen. Dagegen stehen die Gartenbauern kulturell ziemlich hoch. Alle Feldarbeit tun die Frauen, und da können sich die Männer einer eifrigen Pflege des Kunstgewerbes widmen. Staatenbildende Kraft besitzen diese Leute nicht; jedes Dorf lebt eigentlich für sich. Ihre Religion ist neben dem Fetischismus auch Ahnenkultus. An den großen Strömen, besonders am Kongo, hat sich naturgemäß ein ausgedehnter Verkehr zu Wasser entwickelt, der aber nicht bloß dem Handel, sondern auch dem Raube dient. Die Bewohner dieser Gegend tun sich durch ihre kriegerische Wildheit hervor, die sich auch in ihrem Kannibalismus zeigt. Die Gartenbauern wohnen in rechteckigen Häusern, welche geordnete Dorfstraßen bilden.

Zur Erläuterung dieser kurzen Angaben über die wesentlichsten Punkte der westafrikanischen Kultur folgen sieben Abschnitte aus Reiseberichten. Der erste behandelt die Zwergvölker Innerafrikas besonders auf Grund von Mitteilungen arabischer Händler; der zweite, aus H. Wards Buch „Fünf Jahre unter den Stämmen des Kongostaates" entnommen, schildert Völker- und Lagerleben am Kongo; der dritte nach G. Schweinfurth einen Besuch bei dem Monbuttukönige Munsa im Grenzgebiet zwischen Nil und Kongo; der vierte nach dem Werke von L. Wolf „Im Innern Afrikas" den Besuch dieses Reisenden am Hofe des Bakubaherrschers Lukengo im südlichen Kongogebiet, dessen Reich bis dahin noch nie von einem Europäer betreten war; der fünfte

Digitized by Google

schildert nach Oskar Lenz' Skizzen aus Westafrika den Fetischismus an der Westküste Afrikas; im sechsten kommt Max Buchner zu Wort mit einem Abschnitt über die Dualla in Kamerun, und den Schluß macht J. Leigthon Wilson mit einem Stück aus seinem Buche „Westafrika", das die Stammesorganisation der Kruneger behandelt.

Der dritte Hauptteil des Buches behandelt die treibenden Hackbauern und die festsässigen Viehsportler Ostafrikas. Die hier zusammengefaßten Stämme tun sich besonders durch ihre weiten Wanderungen hervor. Der Ausgangspunkt dieser Wanderungen ist im Nordosten Afrikas zu suchen, die Wanderrichtung geht nach Süden und Südwesten. Je weiter wir uns entfernen von dem Ausgangspunkte, desto stärker tritt der Typus des Hackbauers hervor, während die Stämme im Nordosten überwiegend Viehzüchter sind. Doch muß bemerkt werden, daß die am äußersten Ende der ostafrikanischen Wanderstraße wohnenden, in die Kalahariwüste und deren regenarme Umgebung zurückgedrängten Stämme ebenfalls Viehzüchter sind. Zwischen ihnen und jenen aber ist ein großer Unterschied. Jene sind starke und selbstbewußte, politisch hochbegabte Menschen, diese verkommene und entartete Geschöpfe, deren ganzes Sinnen nur auf die Erhaltung des Lebens gerichtet ist. Den Ausdruck „Viehsportler" in der Überschrift dieses Abschnittes erklärt der Verfasser dahin, daß darunter Menschen zu verstehen sind, welche mit großem Eifer Vieh züchten, aber nicht, um von ihm zu leben, sondern nur um es zu haben.

Als Erläuterung zu diesen Darlegungen des Verfassers dienen wiederum sieben Ausschnitte aus Büchern. Der erste aus dem Buche des Grafen von Götzen „Durch Afrika von Ost nach West" berichtet von dem Besuche des Reisenden bei dem Kigeri von Ruanda südwestlich des Viktoriasees; der zweite, welcher Höhnels Schrift „Zum Rudolphsee und Stephaniesee" entnommen ist, schildert die Masai, das typische Hirtenvolk Ostafrikas; im dritten erzählen Stanley und Wissmann von ihren Beziehungen zu Mirambo, dem „Napoleon von Ostafrika"; im vierten spricht sich Gustav Fritsch über die geistige Anlage der Kaffern aus; im fünften handelt der Missionar Moffat von der Laufbahn eines Basutoregenmachers; der sechste erzählt nach dem alten Peter Kolb von der Weise, wie die Hottentotten ihr Vieh warten, und der siebente endlich schildert nach Heinrich Lichtenstein die Lebensweise der südafrikanischen Zwergvölker, der Buschmänner.

Im vierten Teile des Buches ist von der Kultur Nordafrikas die Rede. Dieses zerfällt in drei Kulturzonen, nämlich die Mittelmeerküste, die große Wüste und den Sudan. Die Küste gehört, wie oben schon bemerkt wurde, kulturell nicht zu Afrika, sondern zu Asien; die Sahara aber ist die eigentliche Heimat des Nomadentums, wie es durch die arabischen Wanderstämme im Westen und

Digitized by Google

Osten und durch die Tuareg und Teda in der Mitte repräsentiert wird. Aber damit ist die kulturelle Bedeutung der Sahara nicht erschöpft; diese besteht vielmehr hauptsächlich darin, daß die Wüste infolge der sie von Norden nach Süden durchquerenden Straßen von jeher das Durchgangsgebiet für die asiatische Kultur nach dem Süden gewesen ist. Daher finden wir im Sudan überall den Islam verbreitet und mit ihm auch eine gewisse wissenschaftliche Bildung, die sich besonders in der Aufzeichnung geschichtlicher Überlieferungen von höchstem Werte zeigt. Der Sudan zerfällt in einen westlichen, einen mittleren und einen östlichen Teil. Dieser ist charakterisiert einesteils durch das abessinische Hochland mit seiner wilden Bevölkerung, andrenteils durch die Lage am Nil, welche von jeher der Begründung von Staaten zuträglich gewesen ist. Die Mitte bildet das Becken des Tsadsees mit seinen Negerstaaten; der Westen aber besitzt ein politisch besonders kräftiges Volkselement, die Fulbe. Wie dieses unaufhörlich nach Osten, so dringt das arabisch-nubische der oberen Nilgebiete fortwährend nach Westen vor, wie der Umstand beweist, daß die Fulbe nach Osten hin den Tsadsee ebenso überschritten haben, wie dies früher seitens der Anhänger des Mahdi nach Westen hin der Fall war. Diese Wanderungen im Sinne der Breitengrade, wie sie für den Sudan von jeher charakteristisch gewesen sind, darf man wohl als Hauptursache dafür ansehen, daß die Einflüsse der sudanischen Völker auf die Kultur der südlicher gelegenen afrikanischen Gebiete verhältnismäßig gering sind.

In diesem letzten Abschnitt des Buches finden wir sechs Ausschnitte aus Reiseberichten. Die beiden ersten, welche Besuche Molliens (1820) und des deutschen Offiziers Morgen (1891) bei Fulbeherrschern schildern, sollen uns zugleich einen Begriff davon geben, wie sehr sich das Ansehn der Europäer in Westafrika gehoben hat; der dritte, in dem Robert Flegel ein Stück aus der Lebensgeschichte eines Haussakaufmanns erzählt, soll zeigen, wie ausgedehnte Reisen diese Leute unternehmen und wie sie dadurch den Austausch wichtiger Kulturgüter in Nordafrika befördern; der vierte bringt aus der Feder Gerhard Rohlfs' eine anschauliche Schilderung des Lebens in Kuka, der Hauptstadt von Bornu; im fünften wird nach W. Junker ein Raubzug der türkischen Verwaltung ins obere Nilgebiet mit seinen Greueln geschildert; im sechsten endlich finden wir die Beschreibung eines Besuches in Abessinien im Jahre 1810, d. h. zu einer Zeit, als hier die Gewalt des Kaisers fast völlig durch die der Unterkönige in den Hintergrund gedrängt war.

Man sieht, das Buch hat einen reichen Inhalt und wird sich für den geographischen Unterricht recht gut verwerten lassen. Die eigenen Ausführungen des Verfassers kann man im allgemeinen als durchaus zutreffend bezeichnen, und die zur Erläuterung herangezogenen Reiseberichte sind mit Geschick und gutem

Digitized by Google

Blick für das Charakteristische ausgewählt, wenn auch der Verfasser selbst zugibt, daß man hier und da auch eine andere Auswahl treffen könnte. Aber warum gibt Frobenius der leider in den Kreisen der Geographen öfter auftretenden Vorliebe für ungehörige Wortbildungen wie „festsässig" nach? Wozu haben wir denn das allgemein eingebürgerte Wort „seßhaft"? Die Ausstattung des Buches ist gut, der Druck korrekt. Aufgefallen ist mir als unverständlich der Satz auf S. 195 Z. 8—11, der in einer neuen Auflage zu ändern wäre.

Halle a. S. Otto Genest.

---

1) Elise Heim, Wieneck. Geschichte einer deutschen Familie zur Zeit der Freiheitskriege. Nach Überlieferungen erzählt. Braunschweig und Leipzig 1903, Richard Sattler. 157 S. kl. 8. geb. 2 *M*.

Die Wiege Antons von Wieneck, des Helden der Geschichte, stand in thüringisch-sächsischen Landen auf Schloß Wieneck, dessen Name an Saaleck, Goseck und Schöneck anklingt und wahrscheinlich erfunden ist. In seiner Kindheit durch einen Verwandten um sein väterliches Erbe betrogen und nach Holstein verschlagen, gelingt es ihm, als er zum Manne herangereift ist, Wieneck wiederzugewinnen. Hier verlebt er mit seiner jungen Frau, die zugleich die Tochter seines Gegners ist, glückliche Jahre und wird Vater zweier Kinder. Aber der Mensch in seinen fröhlichen Tagen fürchte des Unglücks tückische Nähe! Zum zweiten Male durch Hinterlist und Gewissenlosigkeit um seinen Besitz gebracht, macht er im Jahre 1792 als preußischer Jägerleutnant den Feldzug in die Champagne mit, nimmt darauf seinen Abschied als Hauptmann und kauft sich mit dem Reste des geretteten Vermögens in Westpreußen an. Unter welchen widrigen Verhältnissen sich die deutsch-evangelische Familie inmitten der polnisch-katholischen Bevölkerung, deren Sprache sie nicht versteht, ein Heim gründen muß, schildert Frau von Wieneck in Briefen an ihre Freundin in Weimar, von der sie mit den neuesten Werken der deutschen Literatur, besonders mit Schillers Dramen, versehen wird. In diesem brieflichen Teile erhebt sich der Familienroman zu einem solchen mit kulturgeschichtlichem Hintergrunde, der die wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse, die vor einem Jahrhundert im polnischen Westpreußen geherrscht haben mögen, anschaulich wiederzuspiegeln scheint. Wir erleben mit der Familie, die sich nach schweren Schicksalsschlägen durch Arbeitsamkeit und Tatkraft in deutscher Gesinnung und Gottvertrauen wieder emporgerungen hat, die Unglücksjahre 1806/7, die ihr die Franzosen ins Land führten, und die erhebende Zeit der Freiheitskriege, in denen sich Antons Sohn Walter das Eiserne Kreuz verdient. Hier sei die Bemerkung gestattet, daß die Freiheitskriege nur auf ein paar Seiten gestreift werden, sodaß der Titel: „Geschichte einer deutschen Familie zur

Digitized by Google

Zeit der Freiheitskriege" nicht ganz gerechtfertigt erscheint. Eine Doppelheirat zwischen den Kindern der pommerschen Familie von Bonin und der westpreußischen von Wieneck bildet den Schluß der Familiengeschichte.

Der zu einem Kulturbilde erweiterte Roman ist, wie der Titel angibt, „nach Überlieferungen erzählt" und besteht wahrscheinlich aus Dichtung und Wahrheit. Deutsche Gesinnung und Vaterlandsliebe durchweht das Werkchen. Die Darstellung hat etwas Ansprechendes und bewegt sich frei und ungezwungen, freilich oft zu ungezwungen in dem nur lose gefügten Satzbau. Wie mancher Satz hätte in zwei bis drei zerlegt werden oder wenigstens durch ein hin und wieder angebrachtes Semikolon besser gegliedert werden können! Wie erstaunt war Ref., als er auf S. 109 das erste und einzige Semikolon, das überhaupt in dem ganzen Buche vorkommt, erblickte! Auch sonst läßt die grammatische Konstruktion und Flexion viel zu wünschen übrig. Über die Behandlung der Kommata schweigt am besten des Ref. Höflichkeit. Das Buch hätte zweifellos viel gewonnen, wenn der Text vor dem Drucke noch einmal durchgesehen worden wäre. Die Rechtschreibung ist die alte, ja in Thau (S. 107) die älteste.

2) Rudolf Giehrl, China-Fahrt. Erlebnisse und Eindrücke von der Expedition 1900/01. Mit 7 Kartenskizzen, 92 Phototypien, 12 Zeichnungen von Kunstmaler Anton Hoffmann. München 1903, J. Lindauersche Buchhandlung (Schöpping). 198 S. gr. 8. geb. 7 ℳ.

Durch den japanisch-russischen Krieg von 1904 wird die Aufmerksamkeit der ganzen Welt zum dritten Male im letzten Jahrzehnt auf die ostasiatischen Küstenländer des Großen Ozeans mit Recht gelenkt, da hier ein neuer Abschnitt der Geschichte der Menschheit sich vorzubereiten scheint. In diese Gegend des vorwiegenden politischen Interesses der Gegenwart geleitet uns Verf. der Chinafahrt. Er hat als Leutnant in dem Bataillon, das Bayern zu dem deutschen Expeditionskorps von 20000 Mann stellte, den Feldzug in China in den Jahren 1900/01, wenn man diese Kriegsfahrt so nennen darf, mitgemacht. Ein sorgfältig geführtes Tagebuch, seine Kamera, gute Beobachtungsgabe und Bildung, lebendige Auffassung dessen, was es zu hören und zu sehen gab, verbunden mit stilistischer Gewandtheit lassen Verf. besonders geeignet erscheinen, solche Erinnerungen zu schreiben. — Auf dem Transportdampfer Phönicia der H-A-Linie, wahrscheinlich demselben, welcher der durch eine Feuersbrunst vernichteten norwegischen Stadt Aalesund im Januar 1904 auf Anregung unseres Kaisers schnelle und wirksame deutsche Hilfe brachte, machten die Bayern ihre Seereise von Bremen durch den Suezkanal nach China, wo sie am 22. Sept. 1900 auf der Reede von Taku ankamen und über hundert Kriegs- und Transportschiffe der beteiligten Mächte antrafen. Unter tosenden Hurras liefen sie in die deutsche Gruppe ein. „Die kraftvolle Vertretung des

Digitized by Google

Deutschen Reiches im fernen Osten erfüllte unsere Brust mit patriotischer Freude", heißt es S. 21. Nach der Ausschiffung in Taku, das Verf. als einen elenden Ort schildert, „dessen armselige Hütten an abstoßender Häßlichkeit und Schmutz mit den vertierten Bewohnern wetteiferten", ging es nach Tientsin. Das Leben in dieser chinesischen Stadt, wo z. B. ½ Flasche japanischen Bieres 2,20 ℳ kostete, und die Truppenkommandos der Mächte lernen wir nach ihren Eigentümlichkeiten kennen. Wenn es richtig ist, was Verf. auf S. 38 anführt, daß die Japaner jämmerliche Reiter sind und, was sehr glaublich klingt, als Söhne einer milderen Zone das asiatische Festlandsklima mit seinen schroffen Temperaturwechseln nicht vertragen können — denn „ihre Sterblichkeitsziffer war eine recht hohe" —, so würden diese Eigenschaften den Japanern trotz ihrer Disziplin und Schießfertigkeit wenig erfreuliche Aussichten für einen Feldzug gegen die Russen auf dem asiatischen Festlande eröffnen. Auf einem vierzehntägigen Streifzuge in die Umgegend von Tientsin zu dem Zwecke, Dschunken beizutreiben, sahen die Bayern mit Erstaunen, daß die chinesischen Weiber sich mitunter Gesicht und Brust in der ekelhaftesten Weise beschmiert hatten, „um sich für uns zu entstellen". Von Tientsin marschierte die bayrische Abteilung durch eine überaus fruchtbare Ebene nach der Provinzialhauptstadt Paoting-fu, wo sie längere Zeit blieb, ohne daß bemerkenswerte militärische Ereignisse eintraten. Der Leser wird durch mancherlei Schilderungen chinesischen Lebens und Treibens entschädigt. Von Interesse sind die Mitteilungen darüber, wie die Chinesen sich in ihren dünngebauten Wohnräumen vor dem Froste zu schützen suchen, über die Wirkung der chinesischen Musik auf deutsche und der deutschen Musik auf chinesische Ohren, über die jagdbaren Tiere, über die stoische Ruhe und Gelassenheit, mit der die Chinesen zu sterben wissen, über ein chinesisches Gastmahl, an dem die Offiziere des Kommandos teilnahmen. Wie herzhaft werden die Bayern, die ihr Faßbier aus ansehnlichen Maßkrügen zu trinken pflegen, gelacht haben, als sie bei dem Festmahle Flaschenbier aus Puppengeschirrchen trinken mußten! Aus dem fünften Kapitel, in welchem ein Ausflug nach Peking erzählt wird, möchte Ref. als eine Stilprobe des Verfs., der es in meisterhafter Weise versteht, Landschaftsbilder vor dem Auge des Lesers entstehen zu lassen, folgendes anführen: „Mit dem hereinbrechenden Abend wurde im Westen der Zug der bis dahin verschleiert gewesenen Vorberge sichtbar. Ein reizvolles Landschaftsbild lag vor unsern Augen: im Hintergrund das jäh die Formen wechselnde, verschneite Gebirge, die Spitzen noch vom Schein der Abendröte umflossen, davor die weite Schneefläche der Ebene, in weichen, bläulichen Schatten spielend, die sich von Minute zu Minute vertieften". Am 26. Febr. 1901 marschierten die Bayern in der Richtung auf den Tschangtschönnpaß mit dem Befehl ab, ihn

Digitized by Google

vom Feinde zu säubern und dauernd zu besetzen. Diese Aufgabe wurde unter geringen Verlusten und unter Kämpfen in den Bergen, wobei man auch an die große Chinesische Mauer herankam, gelöst. Über diese äußert sich Verf. auf S. 135 folgendermaßen: „Mag die Mauer auch jetzt im Verfalle liegen, ist ihr politischer wie militärischer Wert gleich abzusprechen — ein wirksamer Schutz gegen die Reiterhorden tatarischer Räuber ist sie in früheren Jahrhunderten sicher gewesen, Anm. des Ref. —, das hindert nicht, daß der Beschauer voll Bewunderung davor stehen muß. Er erblickt in den, dem Gebirgszuge sich anschmiegenden Ketten und Türmen des Mauerwerks nicht allein einen Schmuck der Landschaft, welcher ihr einen ganz seltsamen Reiz schenkt, sondern er staunt in diesem größten Bauwerk der Erde den schrankenlosen Menschengeist an, der es ins Leben rief". Auf den beschwerlichen Gebirgsmärschen bewährte sich die außerordentliche Leistungsfähigkeit der australischen Pferde, die die einheimischen Ponys weit hinter sich ließen. Der Wunsch des Verf.s, an den Feind zu kommen und sich mit ihm zu messen, wurde dabei mehrfach erfüllt. Freilich zeigte sich dieser unfähig, die überaus festen Stellungen, die er innehatte, zu halten und das Gebirgsgelände zu seinem Vorteil auszunutzen. „Statt wie die Briten mit Buren, hatten wir es mit einem im Grunde doch feigen, indolenten und jeglichen Patriotismus baren Volke zu tun". Zugleich hatte Verf. reichlich Gelegenheit, sein Interesse für Gebirgslandschaften von überwältigender Großartigkeit zu befriedigen und den Leser seiner Erinnerungen durch packende Schilderungen zu erfreuen. Nach einem dreimonatigen Aufenthalte in den Tschangtschönnbergen, die ihm durch ihre landschaftlichen Reize und die Erinnerung befriedigter Kampfesfreudigkeit lieb geworden waren, rief ihn der Befehl zum Abmarsch nach der Ebene zurück. Nach Wochen des Harrens trat Verf. am 14. Aug. 1901 auf dem Dampfer Erzherzog Franz Ferdinand die Heimreise an. Sie ging über Singapur und Colombo, von wo Kandy, der alten Hauptstadt Ceylons, ein reizend geschilderter Besuch abgestattet wurde, durch das Rote- und das Mittelmeer nach Triest. Am 8. Oktober konnte Verf. nach der Auflösung des Bataillons wieder den heimischen Penaten zueilen.

Das mit zahlreichen guten Phototypien, Zeichnungen und Kartenskizzen ausgestattete Buch wird nicht bloß Offiziere des engeren und weiteren Vaterlandes des Verf.s interessieren, sondern stellt sich guten Reisebeschreibungen ebenbürtig zur Seite und wird darum seine Anziehungskraft auf die Schüler der oberen Klassen unserer höheren Schulen nicht verfehlen. Mit welcher Sorgfalt der Text des in neun Kapitel gegliederten Buches vor der Veröffentlichung auch in bezug auf Äußerlichkeiten durchgesehen worden ist, beweist der Umstand, daß anscheinend bloß einmal (S. 21) eine Datumverwechselung vorkommt. Die Verstöße

Digitized by Google

gegen die Zeichensetzung sind so geringfügig, daß Ref. sie gar nicht erwähnen möchte. Der Ausdruck „Verpflegsmittel“ auf S. 134 ist vielleicht eine landschaftliche Eigentümlichkeit des Verfassers. Der Text bewegt sich durchweg in der neuesten Rechtschreibung.

Stargard i. P. R. Brendel.

---

Hohenzollern-Jahrbuch. Forschungen und Abbildungen zur Geschichte der Hohenzollern in Brandenburg-Preußen, herausgegeben von Paul Seidel. Siebenter Jahrgang 1903. Berlin und Leipzig 1904, Giesecke & Devrient. geb. 24 *M*.

Wie die bisherigen Bände, so erhält auch der siebente ein sehr reichhaltiges, höchst sauber vorgelegtes Material und ist der wärmsten Empfehlung würdig. Weit über die Grenzen Preußens hinaus verdient der Aufsatz von Otto Hintze „Geist und Epochen der preußischen Geschichte“ studiert zu werden. Es gibt wenig historische Aufsätze, welche insbesondere den Geschichtslehrern an unseren Gymnasien zur Lektüre so dringend zu empfehlen sind, wie dieser an Weite des historischen Blickes und Sicherheit der Linienführung meisterhafte Aufsatz. Hier können nur einige Gedanken beispielshalber herausgegriffen werden. Die preußische Geschichte ist eine eminent politische Geschichte. Kulturfragen spielen in ihr eine verhältnismäßig untergeordnete Rolle. Die größten Geistestaten des deutschen Volkes, die Reformation und die klassische Literatur, sind ja keine spezifisch brandenburgisch-preußischen Leistungen; erst im Beginn des 19. Jahrhunderts hat sich die deutsche Bildung mit dem militärisch-politischen Geist des preußischen Staates vermählt. Es ist nicht richtig, wie im Anschluß an Joh. Gust. Droysen noch immer in Schulbüchern und populärer Literatur zu lesen steht, daß die Hohenzollernfürsten von jeher den Gedanken der Regeneration Deutschlands in den Mittelpunkt ihrer Politik gestellt haben. Sie waren vielmehr harte Partikularisten; und der Gedanke der Erhaltung des alten Reichs mit seiner Fürstenlibertät und seiner monströsen Verfassung hat ihnen näher gelegen als der Gedanke einer großen Reform im Sinne der Aufrichtung eines neuen Deutschen Reiches unter preußischer Führung. Dieser Gedanke ist überhaupt erst seit den Befreiungskriegen eine lebendige Kraft in der Politik geworden, und zwar zunächst nur in einer kleinen Gruppe patriotischer Politiker, dann in weiteren Kreisen der öffentlichen Meinung, und erst zu allerletzt hat die preußische Regierung den schicksalvollen Plan aufgegriffen und ihn nach manchen Schwankungen und Fehlschlägen endlich glücklich zur Ausführung gebracht. Das Luthertum ist die große geistige Macht, die den märkischen Territorialstaat des ausgehenden 16. und 17. Jahrhunderts beherrscht. Der unpolitische, weltabgewandte Geist des Kirchentums, seine Lehre von dem leidenden Gehorsam, seine Selbstbeschränkung — das alles paßte zu der phlegmatischen

Digitized by Google

niederdeutschen Art und zu der Machtlosigkeit des deutschen Kleinfürstentums. Das orthodoxe Luthertum, das seinen Standpunkt in der Konkordienformel (1577) zum Ausdruck gebracht hatte, trat zu den Calvinisten vielfach in einen schärferen Gegensatz als zu den Katholiken. Was an politischem Hochflug im Protestantismus des späteren 16. und 17. Jahrhunderts lebte, das tritt im Calvinismus zutage. Auch die Machtpolitik der preußischen Monarchie war in gewissem Sinne aus dem Geiste des westeuropäischen Calvinismus geboren, dem sich die Hohenzollern im Gegensatz zu ihren meist lutherischen Landständen angeschlossen haben. Die Hohenzollern haben keinen Versuch gemacht, ihre Untertanen nach dem sonst geltenden Grundsatze des jus reformandi zu einer Änderung ihres Glaubens zu zwingen; aber sie haben mit Strenge und Konsequenz darauf gehalten, daß das reformierte Bekenntnis überall neben dem lutherischen geduldet werden mußte. Sie haben auf diese Weise von oben herab den Grundsatz der Toleranz zur Durchführung gebracht, der der alten Kirchenverfassung ebenso unbekannt war wie dem Gefühl der Massen; und dieser Grundsatz kam dann auch den Katholiken zugute, die unter dem preußischen Zepter lebten. Über den alten Landesverfassungen erhob sich der werdende Einheitsstaat, und seine Verfassung war die des fürstlichen Absolutismus. Die alten Landesverfassungen sind niemals förmlich aufgehoben worden; aber der neue Staat hat sie mit seinen Einrichtungen überbaut, so daß ihnen allmählich Licht und Luft benommen wurde; ihre Organe sind verkümmert aus Mangel an Tätigkeit. Die Kriegskommissarien, die für den Unterhalt des Heeres zu sorgen hatten, wurden die Pioniere eines neuen Beamtentums, sie zogen die frühere landständische Steuerverwaltung an sich, die damit also zu einer landesherrlichen Angelegenheit wurde, und bald auch nach und nach die ganze Polizeiverwaltung. Die Städte kamen vollständig unter ihre Vormundschaft; mit ihrer alles umfassenden Aufsicht und Leitung hörte die alte städtische Autonomie bald völlig auf, um einer neuen, rein monarchischen Kommunalverwaltung Platz zu machen. An der Seite der alten Regierungsbehörden, in denen noch der Geist der landständischen Epoche lebte, etablierte sich allmählich eine neue, bureaukratische Verwaltung von kurz angebundenem Ton, von schroffen, rücksichtslosen Formen, fremd dem landschaftlichen Geiste der alten Verwaltung und erfüllt vom Geiste des militärischen Absolutismus. Der Krieg um Schlesien war ein Eroberungskrieg fast im Stil Ludwigs XIV. Die Erwerbung von Sachsen hat der große Friedrich in seinen beiden politischen Testamenten 1752, 1768 und ebenso noch 1774 als eine dringende Notwendigkeit bezeichnet. Der Siebenjährige Krieg ist nicht ein Eroberungskrieg zur Erwerbung von Sachsen gewesen; er war in der Hauptsache ein Verteidigungskrieg, ein Kampf um die Existenz. Den furchtbaren

Digitized by Google

Zusammenbruch Preußens gegen Napoleon hat man wohl als eine Folge seiner moralischen Zerrüttung, als ein göttliches Strafgericht für die Abwendung der frivolen, aufgeklärten Gesellschaft von Glauben und Kirche aufgefaßt. Das ist eine Auffassung, die der im Unglück wiedererwachten Frömmigkeit entsprach, die sich aber der Historiker nicht zu eigen machen kann. Von einem allgemeinen geistigen und moralischen Verfall kann keine Rede sein. An der Katastrophe von Jena haben politische und militärische Unfähigkeit seit Jahren zusammengewirkt. Aber über den Trümmern der Katastrophe von 1806 hat sich die zukunftsreiche Verbindung zwischen dem Geist des Preußentums und der deutschen Bildung erst recht vollzogen. Bismarck hat den friderizianischen Geist in der preußischen Politik wiederbelebt. In ihm klingen die Tendenzen der verschiedenen Epochen der preußischen Geschichte akkordartig zusammen. Steins Ideen der Selbstverwaltung sind unter Bismarcks Staatsleitung erst völlig zur Ausführung gebracht. In Wilhelm I. und Bismarck stellt sich wie zum Abschluß einer vierhundertjährigen Entwickelung noch einmal die Summe des alten Preußentums dar. Durch den politischen Blick und den energischen Machtwillen Kaiser Wilhelms II., durch die Inangriffnahme der Flotten- und Weltpolitik ist unserem Volke heute eine neue große Aufgabe gestellt worden, die uns vor der Versumpfung unseres politischen und sozialen Lebens auf lange Zeit hinaus bewahren wird.

Von allgemeinstem Interesse sind ferner die Aufsätze von Ludwig Keller „Der Große Kurfürst in seiner Stellung zu Religion und Kirche“ und von Marcks „Zum Gedächtnis Roons“. Es war von eminenter Tragweite, daß der Große Kurfürst 1613 die Erklärung abgeben ließ, er „wolle sich keiner Herrschaft über die Gewissen anmaßen, wie das keiner Obrigkeit zukomme; er werde sich daher auch an keines Menschen Gewissen vergreifen. Allein es wäre auch recht, daß die Untertanen nicht ihrer Obrigkeit vorschrieben, was sie ihrem Gewissen gemäß sollte predigen lassen, wie ihm doch guten Teiles begegnet sei“. Wir haben heute, wo der Grundsatz der Toleranz in das allgemeine Bewußtsein übergegangen ist, keine hinreichende Vorstellung von der Tragweite, die dieser Satz für die gesamte religiöse Weltanschauung der Zeitgenossen und damit zugleich für die gegenseitigen Beziehungen der Kirchen und der Staaten besaß. Es galt nach der bestehenden Glaubenslehre und dem Kirchenrecht aller Konfessionen, auch des Calvinismus, als Gewissenspflicht der Fürsten, die Interessen der Staatskirche wirksam zu vertreten und jede Abweichung der kirchlichen Lehre mit Hilfe des weltlichen Armes zu unterdrücken. Wer die Ansicht bestritt, daß das göttliche Wort die Bestrafung der Irrlehre vorschreibe, bestritt zugleich ein wesentliches Stück der anerkannten Glaubenslehre selbst und machte sich einer falschen Lehre schuldig. Der Grundsatz der Gewissens-



Digitized by Google

freiheit und die Leugnung des Satzes von der Strafgewalt des Staates wider die Häretiker galt in den herrschenden Kirchen für ebenso unerlaubt wie jede andere Lehre, die man als Häresie betrachtete und behandelte. Wie stark der Wiederstand war, den der Große Kurfürst in der Auffassung seiner religiösen Regentenpflichten fand, erhellt unter anderm aus einem Gutachten Paul Gerhardts, in dem es heißt: „Ein Christ ist entweder, der auf Jesum getauft ist und Jesum von Nazareth für Messiam und Heiland der Welt bekennt — also können vielleicht nicht allein Calvinisten, sondern auch Papisten Christen genannt werden —, oder ein Christ ist derjenige, welcher den wahren und unverfälschten Glauben hat, auch die Früchte desselben in seinem Leben und Wandel sehen läßt; also kann ich die Calvinisten quatenus tales nicht für Christen halten". Unter den Helfern, die sich der Große Kurfürst zur Durchführung seiner Toleranzidee schuf und die alle in Kellers höchst lesenswerter Abhandlung vorgeführt werden, gehörte insbesondere Pufendorf. Dieser ist es gewesen, der in der bahnbrechenden Schrift „Über das Verhältnis der christlichen Religion zum Staate" (1687) am erfolgreichsten für die Forderung eingetreten ist, daß das „Verbrechen der Ketzerei" aus den bürgerlichen Strafgesetzbüchern, in denen es bisher neben Mord, Totschlag, Landesverrat u. s. w. seine Stelle hatte, verschwinden müsse. Friedrich Wilhelm erkannte sehr wohl, daß es in der katholischen Kirche sehr starke Richtungen gab, die eben nicht geneigt waren, sich den Ordnungen des Staates zu fügen, sondern sich über diese Ordnungen zu setzen. Seine Grundsätze haben in seinem Verhalten gegen die Gesellschaft Jesu, die er als die vornehmsten Vertreter jener Richtungen betrachtete, praktischen Ausdruck gefunden: er hat den Orden, wo nicht alte Privilegien dies unmöglich machten, in seinem Lande nicht geduldet und seine Niederlassungen im Fürstentum Halberstadt (1653) und im Bistum Minden (1685) aufgehoben. Der Kurfürst hatte klar erkannt, daß das römisch-katholische System, wie es der Orden auffaßte und vertrat, etwas anderes als bloße Religion war: in der Form dieses Systems besaß die römische Kirche zugleich den Charakter eines Gottesstaates, der, wie sehr dies auch verhüllt und verschleiert wurde, sehr wesentliche Merkmale eines wirklichen Staates an sich trug und dem daher auch nur mit staatlichen Mitteln wirksam begegnet werden konnte. Vielleicht hätte der Kurfürst trotzdem auch hier Freiheit walten lassen, wenn nicht die Anhänger dieses Gottesstaates die Obergewalt und die erste Stelle unter allen Staaten für ihre Organisation in Anspruch genommen hätten. Einer Kirche gegenüber, die die Anwendung eines staatlichen Armes wider alle Akatholiken grundsätzlich forderte und damit allen Staaten den Glaubenszwang zur Pflicht machte, war ein anderes Verhalten notwendig wie gegenüber andern Kirchen, die diesen Anspruch nicht erhoben; ins-

Digitized by Google

besondere war ein evangelisches Fürstenhaus und ein überwiegend evangelisches Land, wenn es sich nicht selbst vernichten wollte, zur strengsten Wahrung der staatlichen Hoheitsrechte gerade in diesem Falle unbedingt verpflichtet. Die Wahrung dieser staatlichen Hoheitsrechte behielt sich Friedrich Wilhelm nicht nur der katholischen, sondern auch den andern Kirchen gegenüber auf das nachdrücklichste vor. Das lutherische Episkopalsystem, wie es in Brandenburg und den übrigen lutherischen Territorien hergebracht war, hatte sich allerdings nicht nach dem Vorbilde der römischen Kirche gegenüber dem Staate für souverän erklärt, es gewährte vielmehr dem Inhaber des Summepiskopates, dem Landesfürsten, die höchsten Befugnisse, aber doch nur dann, wenn der letztere Anhänger und Mitglied der lutherischen Kirche war. Dort, wo der Landesherr nicht Lutheraner war, war nach lutherischem Kirchenrecht die Gewalt des obersten Bischofs nicht mehr in seinen Händen. Die mit dem Austritt Johann-Sigismunds erforderlich gewordene Neuregelung der Verhältnisse zwischen Staat und lutherischer Kirche hatte der Dynastie Veranlassung gegeben, das Summepiskopat auch ferner in dem Sinne für sich in Anspruch zu nehmen, daß der Landesherr nicht als oberster Bischof, wohl aber als Souverän ein Aufsichtsrecht über die Kirche behielt; dieses Recht wurde natürlich auch der reformierten Kirche gegenüber in Anspruch genommen und zur Ausübung gebracht. Man weiß, daß Ludwig XIV. sich als Verteidiger und Beschützer der römischen Kirche in der ganzen Welt betrachtete. Wenn man bedenkt, daß der „Sonnenkönig" einst Friedrich Wilhelm sagen ließ, es scheine fast, als ob letzterer sich als eine Art von Protektor aller Protestanten betrachtete, so mag der Kurfürst in der Tat nach derartigen Plänen gehandelt haben. Unter allen um des Glaubens willen Unterdrückten, von den ungarisch-türkischen Grenzen bis tief in die Steppen Rußlands, von den Pyrenäen bis nach Litauen und von Brüssel bis nach Polen erscholl der Ruf des Fürsten, der den um ihres Glaubens willen Duldenden in seinen Ländern eine Heimstatt bereitete. Tausende von landflüchtigen Männern und Frauen hatten jetzt einen Zielpunkt für ihre Wanderungen gefunden; diejenigen aber, die an die Scholle gebunden waren, begleiteten mit heißen Wünschen und Gebeten den Siegeszug seiner Fahnen. Wer da glaubt, daß solche Wünsche in dieser Welt brutaler Tatsachen nicht schwer wiegen, der bedenke, daß aus den Unterdrückten aller Lande, besonders natürlich in Deutschland, eine geistige Armee tätiger Sachwalter erwuchs, deren Glieder deshalb nicht minder von Einfluß waren, weil sie meistens im stillen wirken mußten, und daß viele von den Vätern und Müttern, die nur Gebete darbringen konnten, später ihre Söhne und Enkel in die brandenburgischen Regimenter sandten, die für die Glaubensfreiheit kämpften. Am 30. April 1903 war der 100. Geburtstag Albrecht von Roons.



Digitized by Google

Das Gedächtnisblatt von Marcks weist darauf hin, daß die Welt, in der Wilhelm I. groß geworden ist und geschaffen hat, sich in Roon so vollständig wie nur noch im großen König selbst verkörpert. Persönlich wie historisch stand Roon Wilhelm I. am nächsten: näher als Moltke, der für diese Welt doch nicht in gleichem Maße bezeichnend ist, näher auch als Bismarck, dessen Riesengestalt überall in ihr wurzelt, aber auch überall aus ihr herausragt. Roon hat das Heer geschult, durchgebildet, streitfähig gemacht. Die kriegerischen Erfolge verkündeten den Ruhm der organisatorischen Leistung mit lauten Zungen. Aber höher noch steht Roons politische Leistung. Als der bürgerliche Idealismus sich dem militärischen Realismus der Reform entgegenwarf und an der Militärfrage sich der große Gegensatz zwischen königlicher und parlamentarischer Obergewalt in Preußen entzündete, stand Roon als politischer Kampfminister voran. Er hat den Kampf für das Heer als Beauftragter seines Herrn geführt, eisern, furchtlos, ein gewaltiger Streiter. Er hat aber auch den Kampf um die innere staatliche Macht geführt; da war er mehr als der Ausführende, da bestärkte und förderte er den greisen Fürsten in seinem Ringen, aus dem der Entschluß zur Durchfechtung des Verfassungskonfliktes und damit weiterhin die Sorge des Königtums, die gesamte Gestaltung des preußischen und danach des deutschen Verfassungslebens von 1862 bis zum heutigen Tage hervorgegangen ist. Hier erhob sich Roon zur selbsttätigen historischen Einwirkung in höchstem Sinne.

Unter den übrigen interessanten Beiträgen dieses Bandes ragt Kosers Aufsatz „Vom Berliner Hofe um 1750" hervor. Der Potsdamer Hof Friedrichs des Großen ist oft geschildert worden. Nicht so das gleichzeitige Berliner Hofleben, das der Glanz von Potsdam ganz in den Schatten gestellt hat. Das Material, aus dem der Generaldirektor der preußischen Staatsarchive schöpft, ist sehr zerstreut, zum Teil erst von ihm selbst veröffentlicht. Außer einer Anzahl von Miszellen finden wir dann noch folgende Themata in dem vorliegenden Bande abgehandelt: Die Darstellungen des Großen Kurfürsten gemeinsam mit seiner ersten Gemahlin Luise-Henriette von Oranien (Seidel), Eine Büchse des großen Kurfürsten (Koetschau), Zum 25. Jahrestage der Übersiedelung der Hauptkadettenanstalt von Berlin nach Groß-Lichterfelde (Neuber), Die Hohenzollern und ihre Bücher (Krieger), Aus den Jugendjahren des Kurfürsten Friedrich II. von Brandenburg (Schuster), Der von Kurfürst Friedrich erlegte 66ender-Hirsch (Seidel), Eintragungen brandenburgischer Fürsten und Fürstinnen in Stammbüchern des 16. und 17. Jahrhunderts (Hildebrandt), Gustav Adolfs Brautwerbung (Arnheim), Königin Sophie-Charlotte als Mutter und Erzieherin (Borkowski), Das Hof-Wolfsjagdzeug (Genthe), Zur Baugeschichte des königlichen Schlosses in Berlin (Geyer). Die Illustration ist wieder sehr reichhaltig und

Digitized by Google

geschmackvoll, die ganze äußere Ausstattung glänzend, der Preis bei der Fülle, Mannigfaltigkeit und Gediegenheit des Dargebotenen sehr niedrig bemessen. Wir wünschen der vortrefflichen Zeitschrift die weiteste Verbreitung.

Dresden. Eduard Heydenreich.

---

L. Baur, Lehr- und Übungsbuch der allgemeinen Arithmetik und Algebra zum Gebrauch an höheren Lehranstalten (Seminarien, Realschulen und Gymnasien) sowie zum Selbstunterricht. Stuttgart 1904, A. Bonz & Comp. 291 S. 8. 3 *M*.

Wie schon der Titel sagt, ist das vorliegende Buch nicht nur eine Aufgabensammlung, sondern zugleich auch ein Lehrbuch für die Arithmetik und die Algebra. Den einzelnen Abschnitten sind die notwendigen Lehrsätze beigegeben, die zunächst in bestimmten und dann in allgemeinen Zahlen dargestellt und bewiesen werden, also in einer Art, die wohl von jedem Lehrer der Mathematik gebilligt werden wird. Es folgt dann eine so reichliche Menge von Aufgaben, daß hinreichendes Material für den Unterricht geboten wird. Dort, wo es sich um in Worten gegebene Aufgaben handelt, hat der Verf. die Wahl so getroffen, daß die verschiedenen Gebiete des Unterrichts berücksichtigt wurden, „damit auch die Algebra zur Konzentration des Unterrichts d. h. zum tieferen Verständnis der übrigen Unterrichtsfächer (Geometrie, Stereometrie, Physik, Chemie u. s. w.) und zur Befestigung des in ihnen behandelten Lehrstoffs das ihrige beitrage". Wenn Aufgaben von diesem Inhalte an denjenigen Stellen des Unterrichtes als Übungsmaterial aufgestellt werden, wo der Schüler bereits die dazu nötigen Kenntnisse gewonnen hat, so ist das durchaus zu billigen; aber schließlich ist doch der Unterricht in der Arithmetik und in der Algebra nicht dazu da, um dem Schüler die zum Verständnisse der Aufgaben nötigen Kenntnisse beizubringen. So gibt der Verf. bereits S. 62, wo es sich um Beispiele für die in Tertia durchzunehmenden Proportionen handelt, Aufgaben, die der Chemie entnommen sind; auch die S. 111 zur Übung der Rechnung mit Logarithmen aus der Geometrie gegebenen Beispiele dürften für diese Stufe zu hoch gegriffen sein. — Die für das Rechnen sich ergebenden Regeln hat der Verf. im allgemeinen richtig und mit der notwendigen Schärfe ausgesprochen, nur zuweilen beachtet er nicht die durchaus notwendige Genauigkeit; so unterscheidet er bei der Division nicht den Dividendus und den Divisor, indem er sagt: „Zwei Zahlen werden dividiert", ja S. 78 dividiert er zwei Wurzeln sogar „durcheinander". Ich weiß, daß solche Ungenauigkeiten sehr gebräuchlich sind, aber gerade deswegen sollten sie von den Verfassern von Lehrbüchern bekämpft werden. Dahin gehört auch die Stellung des Divisors vor den Dividendus, von der sich der Verf. auch nicht ganz freimachen kann, wie die vorgerechneten Beispiele auf S. 37, 95 und 99 zeigen. Die neu-

Digitized by Google

gebildeten Wörter „Zahlenbündel", „Rangzahlen", „durchmultiplizieren", „durchdividieren" halte ich nicht für eine notwendige Bereicherung des mathematischen Wortschatzes. — Bei der Lehre von den Potenzen, Wurzeln und Logarithmen folgt der Verf. meiner Ansicht nach zu sehr den in den älteren Lehrbüchern gebräuchlichen Methoden, indem er sich auf die dort nur behandelten Sätze beschränkt. Der Schüler lernt wohl zwei Potenzen mit gleicher Grundzahl multiplizieren, er erfährt aber nicht, wie man überhaupt zwei Potenzen miteinander multipliziert. Hier sollte systematisch vorgegangen werden, indem man ganz allgemein die verschiedenen Spezies mit Potenzen, Wurzeln u. s. w. als gegebenen Zahlen behandelt. — Die Lehre von den Gleichungen ist überaus eingehend behandelt und durch zahlreiche vorgerechnete Beispiele eingeleitet; bei den eingekleideten Gleichungen scheinen mir einzelne dieser Beispiele etwas zu sehr kompliziert. Wie in allen Übungsbüchern, die ich kenne, finden sich auch hier unter den eingekleideten Gleichungen mit einer Unbekannten schon Gleichungen mit zwei Unbekannten; wozu erschwert man den Schülern die Lösung dieser Aufgaben ohne jeden Grund? Die quadratischen Gleichungen mit einer und mehreren Unbekannten sind durchaus sachgemäß und in zahlreichen Beispielen behandelt. Auch die Sätze über die Wurzeln der quadratischen Gleichung sind angeführt, werden aber später gar nicht benutzt. Die Wurzeln der Gleichungssysteme $x + y = a$, $xy = b$ und $x - y = a$, $xy = b$ lassen sich doch mit Benutzung jener schönen Regeln ohne weiteres hinschreiben, während sie der Verf. durch die gewöhnliche umständliche Einsetzung erst ausrechnet.

Das, wie der Titel sagt, auch für den mathematischen Unterricht an Gymnasien bearbeitete Buch enthält nicht ganz das für diese Schule notwendige Übungsmaterial. So fehlt der durchaus nötige binomische Lehrsatz und die, wenn auch nicht im Pensum vorgeschriebene, so doch sehr wünschenswerte Kombinationslehre mit den Anfangsgründen der Wahrscheinlichkeitslehre. Auch die Sätze über die Wurzeln einer Gleichung n ten Grades, die der Algebra einen gewissen Abschluß geben und die Lösung der kubischen Gleichung wären wohl zu berücksichtigen gewesen. Vielleicht entschließt sich der Verf., diese Kapitel behandelnde Aufgaben einer zweiten Auflage hinzuzufügen.

Berlin. A. Kallius.

---

1) R. Reinisch, Mineralogie und Geologie für höhere Schulen. Mit 200 Figuren, 2 Farbentafeln und geologischer Übersichtskarte. Leipzig 1903, G. Frytag. 104 S. geb. 2 ℳ.

Dem vorliegenden Leitfaden ist ein Vorwort nicht beigegeben, so daß nicht zu ersehen ist, auf welchem Boden er erwachsen ist und in welcher Gattung von Anstalten bezw. in welchen Pensen der gebotene Stoff verarbeitet werden soll. Der minera-

Digitized by Google

logische Teil behandelt zunächst die sechs Krystallsysteme unter Zugrundelegung der Achsenkreuze und der Naumannschen Bezeichnung und gibt dann eine systematische Übersicht der Mineralien nach den üblichen chemischen Hauptgruppen. Der geologische Teil schließt sich in seinen drei Hauptabschnitten — der Gesteinslehre, dynamischen Geologie und Formationslehre — eng an den geologischen Abschnitt der bekannten „Allgemeinen Erdkunde" von Hann, Hochstetter und Pokorny an, von der auch eine große Anzahl Abbildungen herübergenommen sind. Von den sonst neu hinzugekommenen Figuren verdienen besonders die nach Photographieen hergestellten Habitusbilder alles Lob. Im einzelnen sei bemerkt, daß die berühmten drei Säulen des Serapistempels bei Puzzuoli (S. 68) gemäß den neueren Forschungen nicht mehr als Beweismittel für Senkungen des Erdbodens herangezogen werden dürfen.

Die angeheftete kleine geologische Karte von Zentraleuropa ist eine angenehme Beigabe, dagegen ist die Tafel mit den zwölf farbigen Mineralien in der Farbengebung wenig geglückt; einzelne Mineralien, wie der Rauchtopas und der Bleiglanz, sind schlechterdings nicht wiederzuerkennen. Der Stoff ist in beiden Teilen klar und übersichtlich behandelt; für Gymnasien ist der Leitfaden allerdings zu reichhaltig, doch kommt er für Anstalten in Frage, in denen der Geologie etwa ein Semester eingeräumt ist.

2) F. Traumüller, Leitfaden der Chemie und Mineralogie für den Unterricht an Gymnasien. Mit 64 Figuren. Dritte, verbesserte Auflage. Leipzig 1903, W. Engelmann. 52 S. 8. geb. 2 *M*.

Der Leitfaden ist bereits früher in dieser Zeitschrift genauer besprochen worden. In der vorliegenden Ausgabe sind u. a. einige Figuren und ein kleines Kapitel „Beschreibung einiger der wichtigsten Metalle" neu eingefügt. Im ganzen sind die wichtigsten Grundbegriffe kurz und faßlich entwickelt, andrerseits bietet aber der Leitfaden wegen der großen Kürze dem Schüler, der sich etwas eingehender mit dem Gegenstande beschäftigen will, zu wenig, auch berücksichtigt er nicht genügend die physikalische Seite der chemischen Erscheinungen, die auch im einfachsten chemischen Lehrgange eine Rolle spielen sollte. Die Ausstattung ist gut. Ein Register fehlt.

Pankow bei Berlin. O. Ohmann.

---

Paul Johannesson, Physikalische Grundbegriffe. Berlin 1902, J. Springer. 55 S. u. 3 Tafeln Figuren. 1,40 *M*.

Den zu diesem Werkchen gehörigen ersten Teil „Physikalische Mechanik" hat der Berichterstatter im Aprilheft 1901 dieser Zeitschrift angezeigt. Das vorliegende Heft bildet nach des Verfassers Angabe dessen Ergänzung zu einem Buche, das an höheren Lehr-

Digitized by Google

anstalten dem Anfangsunterricht zugrunde liegen kann. Es handelt in sechs Abschnitten vom Licht, von der Wärme, von den elektrischen Grundbegriffen, von deren Anwendung (d. h. von Elektroskop, Kondensator, Elektrisiermaschine), vom Galvanielement und vom Magnetismus. Die Stoffauswahl ist die knappste; jeder der Abschnitte soll samt den angehängten Übungsaufgaben und den nötigen Wiederholungen in etwa neun Stunden erledigt werden.

Das kleine Buch ist eine sehr selbständige, von den Früchten gewöhnlicher Lehrbuchfabrikation durchaus abweichende Arbeit, das Ergebnis reiflichen Nachdenkens und gewiß erwachsen aus den Erfahrungen, die der Verfasser bei seinem Unterricht gemacht hat. Es verdient, nicht zum mindesten wegen der Schärfe in der Fassung der Definitionen und Sätze, der kurzen und doch präzisen Ausdrucksweise, wegen der Art der Stoffauswahl und der Einführung moderner Anschauungen schon in dem ersten Unterricht, die vollste Beachtung durch die Fachgenossen. Es muß ja für jeden von uns eine Freude sein zu sehen, daß andere es auch anders machen, als man selbst es tut, daß es auch anders geht, und man wird gewiß aus dieser Vergleichung des fremden Verfahrens mit dem eigenen Nutzen ziehen. Dem Berichterstatter ist es so gegangen. Die Kenntnisnahme des ersten wie des zweiten Teils haben ihm zur Revision und Korrektion seiner eigenen Methode manchen Anlaß gegeben, ohne daß er freilich sich entschließen könnte, die beiden Hefte dem eigenen Unterricht zugrunde zu legen. Der Anfangsunterricht in der Physik hat gewiß propädeutischen Charakter, — dafür leistet das Werk Vorzügliches; zugleich aber und vielleicht noch mehr soll er doch wohl Kenntnis von und Einsicht in physikalische Vorgänge in weiterem Umfange herbeiführen, als dieser Leitfaden zuläßt.

Nordhausen a. Harz. Max Nath.

Digitized by Google

# DRITTE ABTEILUNG.

## BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISZELLEN.

### 29. Generalversammlung des Oberlehrervereins von Ost- und Westpreußen in Marienburg am 24. Mai 1904.

Montag, den 23. Mai, um 8 1/2 Uhr abends fand die Vorversammlung und Begrüßung der Teilnehmer im Saale des Hotels „König von Preußen" statt.

Dienstag, den 24. Mai, versammelten sich die Teilnehmer um 9 1/2 Uhr früh am Denkmal Friedrichs des Großen und besichtigten bis gegen 11 1/2 Uhr das Ordensschloß. Um 12 1/2 Uhr begann die Hauptversammlung in der Aula des Königlichen Gymnasiums unter Vorsitz des Gymnasialdirektors Dömpke-Graudenz. An dieser Hauptversammlung nahmen 83 Kollegen teil, und zwar 25 aus Ostpreußen, 58 aus Westpreußen.

Der Vorsitzende dankt dem Direktor Skotland-Marienburg für die Bewilligung der Aula, dem Ortsausschuß für die Mühe der Vorbereitung zur Versammlung. Er verliest die Grüße und Wünsche der Provinzialschulräte: Geheimrat Dr. Kruse, Geheimer Oberregierungsrat Dr. Kammer, Provinzialschulrat Dr. Collmann, welche an dem Besuch der Versammlung verhindert sind. Direktor Prof. Dr. Kahle-Danzig überbringt noch mündlich im Auftrage die besonderen Wünsche des durch Krankheit verhinderten Provinzialschulrats Dr. Collmann. Zum Gedächtnis der fünf im Laufe des Jahres verstorbenen Mitglieder des Vereins, von denen Prof. Lohmeyer-Danzig längere Zeit dem Vorstande angehört hat, erheben sich die Anwesenden von den Sitzen.

Den Jahresbericht über das verflossene Jahr erstattet Direktor Wittrin-Königsberg. Trotz der Ruhe im allgemeinen, ist im einzelnen doch manche Arbeit geschehen. Am meisten Anregung hat im Laufe des Jahres der erste Oberlehrertag in Darmstadt am 9. April 1904 gegeben. Redner geht auf die statistische Arbeit des Provinzialschulrats Prof. Dr. Klatt über Alter und Sterblichkeitsverhältnisse der preußischen Oberlehrer und Richter ein. Wenn hiernach die Verhältnisse der Oberlehrer einigermaßen günstig stehen, so sind die Schlüsse insofern ungünstig, als eine zu kurze Zeit (1894—1898) zugrunde gelegt ist, in der gerade von Richtern viele, von Oberlehrern wenige pensioniert worden sind. Als anerkennenswert bezeichnet es Redner, daß Mitglieder der Unterrichtsbehörde wie der Geheime Oberregierungsrat Dr. Matthias bei der West-Ostpreußischen Direktorenkonferenz zu den Lehrern in persönliche Beziehung getreten sind.

In der Delegiertenkonferenz wurde über Gründe des Selbstmordes von Schülern gesprochen, über Verleihung des Professorentitels, über Anrechnung der Militärzeit. Es wurde der Standpunkt vertreten, daß der Hälfte der Oberlehrer der Professortitel verliehen werden möge. Dem Herrn Minister wurden, da mündlicher Vortrag nicht stattfinden konnte, vier Wünsche schriftlich vorgelegt: 1. Gleichstellung mit den Richtern im Höchstgehalt, 2. Vereidigung beim Eintritt in das Lehramt, 3. Anrechnung aller über vier

Digitized by Google

vor der ordentlichen Anstellung geleisteten Dienstjahre auf das Besoldungs-Dienstalter als Oberlehrer, 4. Ausgleichung in der Ungleichheit der festen Zulage. Die Delegiertenversammlung beschließt ferner, daß Anträge für diese Versammlung in den Provinzialvereinen vorher zu beraten seien. Es wird hervorgehoben, daß der Mangel an akademischen Lehrkräften bereits vielfach die Aushilfe durch seminaristisch gebildete Kräfte nötig gemacht habe, 204 Kandidaten seien im vergangenen Jahre zur Verfügung gewesen statt der nötigen 700. Schließlich wurde beschlossen, für den in Aussicht genommenen Oberlehrertag einzutreten.

Am 6. Oktober wurde in Halle mit Begeisterung für die Berufung eines Oberlehrertages zur Gründung eines Verbandes aller akademischen Lehrer Deutschlands eingetreten. Dieser erste Oberlehrertag fand am 9. April 1904 unter Teilnahme von ca. 700 Oberlehrern in Darmstadt statt. Auch die Presse hat stark Notiz von diesem Tage genommen, und Worte wurden gesprochen, die nach unten und oben wirken werden.

Sehr beachtenswert war hier das Hervortreten der Ehrengäste: Staatsminister Rothe, Ministerialrat Dr. Eisenhut, Universitätsprofessor Paulsen. Die Stellung des Oberlehrers als Beamter, Gelehrter, Erzieher wurde beleuchtet. Der Grundsatz wurde festgestellt: Sparsamkeit ist hier nicht angebracht; denn Bildung ist keine Massenware nach kaufmännischen Maximen.

Im Anschluß an diesen Bericht wurde von seiten des Direktors Wittrin mit Unterstützung des Direktors Kahle der Antrag gestellt, das westpreußische Provinzial-Schulkollegium solle ersucht werden, Erhebungen und Feststellung über das Dienstalter für den Fall der Pensionierung zu veranstalten. Der Antrag wurde einstimmig angenommen.

Es folgte der Bericht des Prof. Baske-Königsberg über den ersten deutschen Oberlehrertag in Darmstadt. Da die Tagesblätter eingehends über den Tag berichtet haben und die zweistündige Festrede des Prof. Paulsen auch im Juniheft der Deutschen Rundschau erscheinen wird, so beschränkte sich der Vortragende auf persönliche Betrachtungen, Randbemerkungen, Arabesken. Er schilderte den begeisternden Eindruck und nannte den Tag den ersten Schritt für das Bewußtsein des Standes in ganz Deutschland und einen Fortschritt für die Fragen der Erziehung. Wohltuend wirkten schon vorher bei dem einleitenden hessischen Vereinstag die Worte des Vertreters der hessischen Behörden, des Ministerialrats Dr. Eisenhut. Dort in Hessen haben sich Richter, Oberförster und Oberlehrer zusammengetan zur Förderung der Regelung der Anciennität und Anrechnung der Militärjahre. Dem Verbandstage selbst ging ein Begrüßungsabend vorher. Hier hielt zuerst Oberlehrer Ritsert aus Darmstadt eine poetische Ansprache, in der er auch Dr. Schröders Verdienste hervorhob. Prof. Lortzing sprach auf Hessen, Dr. Paulsen pries die Einigkeit der deutschen Lehrer, und Oberlehrer Herzog-Stuttgart schloß seine humorvolle Rede mit dem Spruche: „Vivos voco, absentes plango, cerevisiam franco". Auch an Humor fehlte es nicht. In dem Lustspiel „Du ahnst es nicht", das in Athen spielt, verherrlichten Dr. Sokrates und Dr. Pythagoras die Vereinigung der humanistischen und realen Bildung. Humoristisch mutete es den Norddeutschen auch an, wie die verschiedenen Dialekte des deutschen Vaterlandes den Zuhörer umfluteten. Sonnabend, den 9 April, war die Hauptversammlung. Daß hier ein Universitätsprofessor, Paulsen, auf dem Oberlehrertage die erste Festrede

Digitized by Google

gehalten hat, ist zu billigen: wir wollen diese Verbindung mit den Lehrkräften der Hochschule, wir selbst sind weniger gute Richter in eigener Sache, und Paulsens Rede als erste Festrede wirkt besser nach oben. Prof. Block-Gießen dankte dem Festredner, und Oberlehrer Lautenschläger-Darmstadt hielt einen lehrreichen Vortrag über Anschauungsmittel. Auch Vertreter der deutschen Erziehung im Auslande (Antwerpen, Wien) sprachen begeistert. Schröder nahm Gelegenheit, seinen Dank auszusprechen, und er beleuchtete die traurigen Verhältnisse der kleinen Schulen Mecklenburgs. Ein Vorstand ist zusammengetreten, der nach Beitritt Bayerns, das noch nicht vertreten war, 14 Mitglieder zählen wird. 13900 ist die Zahl der Mitglieder aller Vereine. Der Zusammenhang des Lehramts mit der Wissenschaft wird hervorgehoben, der Zusammenhang mit dem Elternhause gewünscht. Über Anschauungsmittel, über Ausdehnung von Kunzes Kalender auf alle deutschen Staaten wird gesprochen. Kurz, ein reichhaltiges Programm ist bis 5 Uhr nachmittags bewältigt worden. Den Abschluß fand der Tag in einem Ausflug nach der herrlichen Bergstraße bis Jugenheim. — Etwas Notwendiges, Heilsames hat der Tag gebracht. Denn es fehlt manchem die rechte Kampfesfreudigkeit für das Standesbewußtsein; viele glauben auf Lorbeeren ausruhen zu können; sie halten das schwache Dämmerlicht für Sonnenlicht. Die Einigkeit des Verbandes macht stark, sie soll uns fähig erhalten zur Arbeit für den Stand und für die Wissenschaft. Wir Preußen sollen über die schwarz-weißen Grenzpfähle schauen; dem Auslande gegenüber sind wir alle deutsche Oberlehrer. Auch der Behörde wird solches Interesse, das mitraten will, recht sein. Goethes Wort gilt für uns: „Wir bekennen uns zu dem Geschlechte, das aus dem Dunkel in das Helle strebt".

Nach einer Pause folgte als nächster Punkt der Marienburger Tagesordnung der Vortrag des Oberlehrers Rosikat-Königsberg: „Der Oberlehrer im Spiegel der Dichtung". Dreimal gingen die Flutwellen in unserem Schulfach hoch: in der Reformationszeit, in der Sturm- und Drangperiode und in der durch den Naturalismus eingeleiteten Epoche. Führende Männer in der Literatur, die sich mit dem Oberlehrer beschäftigt haben, sind Lenz in der Sturm- und Drangperiode, dann Jean Paul, Spielhagen. Konrad Benjamin (Programm des Luisenstädtischen Gymnasiums in Berlin) hat vor kurzem einen Teil der hierhin gehörenden Literatur zusammengestellt. Aus der Zeit der Reformation ist der Magister Fabricius in Freytags Markus König eine vereinzelte Erscheinung; aber der Hintergrund ist dunkel genug. Reinhold Lenz' (1751 bis 1792) Magister Braun ist Fanatiker. Dazu kommt Gelehrsamkeitsprotzerei bei der Figur Lenz' und des Maler Müller, dürftige Stellung bei dem gleichzeitigen Konrektor Salzmanns. Die Methode dieser Oberlehrer lautet: Auswendiglernen, Stock. Selbst Jean Paul läßt seinen Rektor, von Salzmanns Ideen geleitet, zwar mit den Primanern eine Fahrt unternehmen; aber jedes Wirtshaus wird zum Lehrsaal, jedes Gespräch zur Repetition. Bei Ludwig Textor, Goethes Vetter, ist der Magister nicht ohne Geist, aber roh. Jean Paul hebt das Idyllische hervor; sein Hesperus ist gemütvoll; aber um der dürftigen Lage zu entgehen, steuert der Oberlehrer mit Sehnsucht auf das Pfarramt los. Sympathischer ist der Rektor in Reuters Dörchläuchting. Auch hier das Gemütvolle, aber trotz der bedrängten Lage lehnt

Digitized by Google

der Rektor aus idealen Gründen eine bessere Stellung als die ihm lieb gewordene ab. In Goethes Zeit versetzt uns noch Gutzkows Königsleutnant. Hier zeigt die seltsame Gestalt des Prof. Mittler laxe Sitte. Kein Wunder, daß Goethes Vater und andere wohlgestellte Eltern ihren Kindern Privatunterricht unter eigener Aufsicht erteilen ließen. Es folgt die trübe Zeit der Knechtschaft Deutschlands. Hier ist der Rektor Zipfel in Heyses Kolberg zwar auch leicht bei der Hand mit gelehrten Zitaten, aber seine vielleicht etwas umständliche Rede auf Thermopylä zeigt doch eine herrliche deutsche Begeisterung, und er schließt sich auch in der Tat dem Bürgerheer mit dem Schwert an. 1810 wurde die Berliner Universität gegründet, und seitdem löst sich der Stand der Oberlehrer als ein besonderer von der Theologie. Von besonders bekannten dichterischen Figuren des letzten Jahrhunderts scheiden zwei viel besprochene aus, da sie kaum zum Oberlehrerstande gehören: Sudermanns Rektor in „Glück im Winkel" und Flachsmann. An dem neuen geistigen Aufschwung Deutschlands nach den Freiheitskriegen nimmt auch der Oberlehrer in der Dichtung teil. Freude an der Wissenschaft, Begeisterung für die Alten sind die Grundzüge seines Charakters in „Amor und Hymen" 1818, Oberlehrer Müller 1819, auch Wilhelm Rabes Rektor ist solche wissensfrohe Figur. Daneben beginnt aber auch die Satire das Weltfremde, Unpraktische, Verknöcherte des Standes zu geißeln, des Oberlehrers, der vor ut mit dem Indikativ schaudert, der in einem philologischen Liederbuch der Zeit mit dem König von Thule verglichen wird, welcher die lateinische Grammatik ins Meer als letzten Becher wirft. Hierhin gehört auch die bekannte Figur des Professors in Benedix' Hochzeitsreise, die mitsamt seinem Hahnensporn schon mehr Karikatur ist. Die Novellen von Hans Hofmann zeichnen den Oberlehrer von den verschiedensten Seiten. Im Gymnasium zu Stolpenburg (1891) tritt auch die Satire in den Vordergrund. Theodor Storm in seinem Vetter Christian schildert das Weltfremde in seinem aus einer Patrizierfamilie stammenden Oberlehrer, ähnlich auch Otto Roquette, der den Gelehrten mehr betont. Dieses Weltfremde hat in einigen neueren Dichtungen (Hofmann) etwas Rührendes. Ganz entgegengesetzt läßt Ernst Wichert den Oberlehrer an dem modernen Gründungsschwindel sich beteiligen, bis er ihn schließlich wieder auf den rechten Weg zurückfinden und ein Lehrbuch der Philosophie schreiben läßt. Auch in einfachen Liebesgeschichten, wie bei F. Lehwald in der Gartenlaube (1896), spielt der moderne Oberlehrer seine Rolle. Nach den Höhen der Alpen und nach den Höhen des Lebens läßt nicht ohne Humor R. Stratz den Oberlehrer streben. Einen ähnlichen Stoff, aber mit ernsterem Ausgang, bietet Osterloh im Oberlehrer Genenius. Der begabte, schöne Oberlehrer gewinnt die Liebe einer gesellschaftlich hochstehenden Dame; da dieser aber der Beruf des Gatten und die gesellschaftliche Stellung nicht genügen, kommt es zur Scheidung. Besonders häufig ist in neuerer Zeit die politische und religiöse Stellung des Oberlehrers in der Dichtung geschildert worden. Bei Spielhagen ist der Oberlehrer fast durchweg liberal, der Direktor konservativ. Die Romane „In Reih' und Glied", „Was will das werden?" gehören hierhin. In dem ersten wird der Oberlehrer wegen schriftstellerischer liberaler Tätigkeit verurteilt. Bemerkenswert ist es, daß solche Disziplinierung in der Dichtung nur einmal wegen Vernachlässigung des Dienstes geschieht, nämlich in Spielhagens Problematischen Naturen. Gutzkows Schilderung in den Söhnen

Digitized by Google

Pestalozzis hat keinen höheren ästhetischen Wert; in tendenziöser Art ist bei ihm der Schulrat der Augenverdreher, während der Oberlehrer eine völlige Geringschätzung der Religion zeigt. Demgegenüber hat Dreyers Probekandidat heißes Herz und hitzigen Kopf, aber das ganze Stück hat zuviel Unnatur und Karikatur. Ein solches Kollegium ist einen solchen Direktor wert. Ähnliche Konflikte wie Dreyers Schauspiel zeigt der Roman „In der Philister Land". Auch der Kampf des Humanismus und Realismus ist in der Dichtung behandelt. Eine zwischen Humor und Ernst glücklich schwankende Behandlung findet diese Frage bei jenem Oberlehrer, dessen Sohn nicht Griechisch und Latein lernen will, deshalb auf die „Idiotenanstalt" (das Realgymnasium) gebracht wird und als tüchtiger Leutnant 1870 den Tod fürs Vaterland stirbt, „doch einer der Unsern". Neben Rabe (Hungerpastor) hat Hans Hofmann (Iwan der Schreckliche u. a.) wirkliches Verständnis für das Tiefere, Psychische des Standes, ebenso Riehl, Wildenbruch und Karl Busse. Daneben treten aber unter den neuesten Dichtern auch viele als Ankläger auf, die schlechterdings die Schule und den Oberlehrer für alles Mißlingen im Leben verantwortlich machen. „Die Ersten in der Schule, die Letzten im Leben" ist da vielfach sogar der Grundton. Omptedas Sylvester von Geyer und selbst schon Kellers Grüner Heinrich sind hierfür zu nennen. Bierbaum beehrt die Lehrer des Deutschen besonders mit seinem Zorn, da sie von der neueren Literatur nicht mehr wüßten als die Hebeamme von der Aspasia. Selbst in der gesellschaftlichen Stellung wird der Oberlehrer in der Dichtung noch immer heruntergezogen. Wohl läßt Wichert ihn einmal höher steigen; aber Osterloh im Gesenius zeigt schon die gesellschaftlichen Schwierigkeiten; in Meyer-Försters bekanntem „Alt-Heidelberg" muß der Oberlehrer erst Regierungsrat werden, um als Prinzenerzieher auf der Universität die nötige Stellung zu haben. Nicht zu übersehen ist ein neuerer Roman „Zum Zeitvertreib", worin der schöne, talentvolle, aber aus niederem Stande stammende Oberlehrer ein Verhältnis zur Assessorfrau anknüpft, in ministerielle Kreise eingeführt wird und schließlich im Duell, das wohl von der Dame hätte verhindert werden können, fällt „zum Zeitvertreib". — Erfreuliches und Betrübendes, Schönes und Häßliches gibt so der Spiegel der Dichtung über den Oberlehrer. Wir wollen nicht anklagen, vielleicht haben auch wir etwas schuld; über 100 Jahre, so hoffen wir, wird des Erfreulichen mehr sein.

Den Bericht über die Kasse erstattete Prof. Baske; den Bericht über die Magdeburger Sterbekasse erstattete Direktor Prof. Kahle.

In den Vorstand wurden wiedergewählt die Herren: Baske, Correns, Dömpke, Kahle, Kantel, Wittrin. Für den durch Versetzung ausscheidenden Oberlehrer Wermter wurde neugewählt Oberlehrer Schülke-Osterode. Die Wahl der Delegierten für die Delegiertenversammlung wurde dem Vorstande überlassen. Als Ort für die nächste Generalversammlung wurde Allenstein-Ostpreußen bestimmt.

Ein gemeinsames Mittagessen im Hotel „König von Preußen" vereinigte nach der Sitzung die Mehrzahl der Teilnehmer an der Generalversammlung. Direktor Skotland-Marienburg toastete hierbei auf den Vorstand des Vereins, und der Vorsitzende Direktor Dömpke dankte im Namen des Vorstandes.

Danzig. R. Stoewer.

Digitized by Google

# VIERTE ABTEILUNG.

## EINGESANDTE BÜCHER.

(Besprechung einzelner Werke bleibt vorbehalten).

1) P. Goldscheider, Die Grundzüge der neuen Lehrpläne, für den Kreis der allgemeinen Bildung. Berlin 1902, Weidmannsche Buchhandlung. 54 S. 4. 0,00 *M.* — Eine klare, sehr instruktive Darlegung der wesentlichen Merkmale der neuesten Lehrpläne, die auch den Herren Kollegen zur Kenntnisnahme empfohlen zu werden verdient.

2) A. Bennstein, Wegweiser für Lehrmittel, Schulausstattung, Sammlungen und Jugendbeschäftigung. Jahrg. X (1903/4) Nr. 5—7 (S. 77—136). Berlin, G. Winckelmanns Buchhandlung und Lehrmittel-Anstalt.

3) M. Eschner, Illustriertes Verzeichnis von Lehrmitteln und Büchern für Erziehung und Unterricht. Gesamt-Ausgabe. Jahrgang III. Leipzig 1904, F. Volckmar. XXVI u. 304 u. 64 S. 4.

4) Ph. Wegener, Die Geschichte des Gymnasiums zu Greifswald. Teil I. Progr. Greifswald 1904. 31 S gr. 8.

5) J. Biernatzki, Die farbentragenden Verbindungen am Lübecker Gymnasium. Ihr Recht und Unrecht, Brauch und Sitte. Aktenmäßig geprüft. Hamburg 1904, Heroldsche Buchhandlung. 48 S. gr. 8. 0,80 *M.*

6) H. Griesbach, Der Stand der Schulhygiene in Deutschland. Vortrag. Leipzig 1904, F. C. W. Vogel. 59 S. Lex.-8. 1,50 *M.*

7) Desiderius Erasmus concerning the Aim and Method oft Education by W. H. Woodward. Cambridge 1904, University Press. XVIII u. 244 S. geb.

8) Erziehliche Knabenhandarbeit. Denkschrift, herausgegeben vom deutschen Verein für Knabenhandarbeit aus Anlaß des 16. Deutschen Kongresses für erziehliche Knabenhandarbeit zu Worms vom 1. bis 3. Juli 1904. Leipzig, Druck von Frankenstein & Wagner. 15 S. Lex.-8.

9) W. Müller, Propädeutische Logik nach Wundt. Progr. Greiz 1904. 45 S.

10) H. von Lüpke, Tat und Wahrheit. Eine Grundfrage der Geisteswissenschaft. Leipzig 1903, Dürrsche Buchhandlung. 35 S. 0,50 *M.*

11) O. Külpe, Die Philosophie der Gegenwart in Deutschland. Eine Charakteristik ihrer Hauptrichtungen nach Vorträgen. Zweite Auflage. Leipzig 1904, B. G. Teubner. 117 S. geb. 1,25 *M.*

12) A. Wernicke, Die Theorie des Gegenstandes und die Lehre vom Ding-an-sich bei Immanuel Kant. Progr. Oberrealschule Braunschweig 1904. 32 S. 4.

13) A. Rausch, Sokrates und Kant. Ansprache an die Abiturienten der Latina. Halle a. S. 1904, E. Strien. 16 S. 0,25 *M.* (S.-A. aus den deutsch-evangelischen Blättern, Maiheft 1904.)

14) G. Canterac, Le Positivisme. Paris o. J., P. Delaplane. 144 S. 12.

15) R. Heidrich, Hilfsbuch für den Religionsunterricht in den oberen Klassen. Dritte Auflage. Berlin 1904, J. Guttentag. XI u. 413 S. geb. 3,50 *M.*

16) G. Taaks, Alttestamentliche Chronologie. Mit einer Beilage: Tabellen. Uelzen 1904, im Selbstverlage des Verfassers. 117 S. Lex.-8.

17) G. Taaks, Zwei Entdeckungen in der Bibel. Uelzen 1904, im Selbstverlage des Verfassers. III u. 15 S. gr. 8.

Digitized by Google

18) Deutsche Bücherei. Eine fortlaufende Sammlung von Novellen, Erzählungen und anderen Werken der besten Schriftsteller. Mit je einer Abbildung eines Denkmals oder Monumentalbaues auf der Vorderseite des Umschlages. Redaktion: A. Reimann. Verlag: H. Neelmeyer. Expedition: Christliche Versandbuchhandlung in Berlin. Jeder Band, 6—10 Druckbogen stark, enthält ein oder mehrere Werke und kostet 0,25 *M*, geb. 0,50 *M*. Erschienen sind:

Band 1. J. C. Biernatzki, Die Hallig oder die Schiffbrüchigen auf dem Eiland in der Ostsee. 183 S.

Band 2. E. Th. Am. Hoffmann, Meister Martin der Küfner und seine Gesellen. Die Bergwerke zu Falun. 111 S.

Band 3. J. Gotthelf, Elsi, die seltsame Magd. 95 S.

Band 4. J. v. Eichendorf, Aus dem Leben eines Taugerichts. Das Marmorbild. 123 S.

19) G. Witkowski, Was sollen wir lesen oder wie sollen wir lesen? Vortrag, 4. bis 5. Tausend. Leipzig o. J., M. Hesse. 32 S. 12. 0,20 *M*. (Max Hesses Volks-Bücherei).

20) K. Marbe, Über den Rhythmus der Prosa. Vortrag, gehalten auf dem 1. Kongreß für experimentelle Psychologie zu Gießen. Gießen 1904, J. Rickersche Verlagsbuchhandlung (Alfred Töpelmann). 37 S.

21) Benesch, Graphische Darstellung des Ganges der deutschen Literatur, als Lernbehelf zusammengestellt. Temesvár o. J., Polatseksche Buchhandlung. 40 *h*.

22) F. Teetz, Aufgaben aus deutschen, epischen und lyrischen Gedichten, Band III: Das Lied von der Glocke, Zweite Auflage. Leipzig 1904, W. Engelmann. VIII u. 140 S. kart. 1 *M*.

23) C. D. Buck, Grammar of Oscan and Umbrian. With a collection of inscriptions and a glossary. Boston 1904, Ginn & Co. XVII u. 352 S. mit 5 Tafeln. geb. 12 *s* 6 *p*.

24) R. S. Radford, The Latin Monosyllables in their Relation and Quantity. A Study in the Verse of Terence. 43 S. S.-A. aus: Transactions of the American Philological Association. Vol. 34 (1903).

25) T. Frank, Attraction of Mood in early Latin. The University of Chicago 1904. 59 S. Lex.-8.

26) Euripides' Kyklops. Herausgegeben und erklärt von N. Wecklein. Leipzig und Berlin 1903, B. G. Teubner. Text: X u. 24 S. Kommentar: 55 S.

27) G. Weitzenböck, Lehrbuch der französischen Sprache für höhere Mädchenschulen und Lehrerinnen-Seminarien. Erster Teil. Zweite Auflage. Leipzig 1904, G. Freytag. 180 S. gr. 8. geb. 2,50 *M*.

28) Englische und französische Schriftsteller der neueren Zeit für Schule und Haus. Glogau 1904, C. Flemming.

a) Band 27. Les guerres de Louis XIV. Aus: Voltaire, Le siècle de Louis XIV. Für den Schulgebrauch herausgegeben von O. Glöde. VIII u. 84 S. geb. 1,20 *M*.

b) Band 29. Dickens, David Copperfield's Boyhood. Ausgewählt und erklärt von J. Klapperich. XI u. 103 S. geb. 1,50 *M*.

c) Band 30. Conteurs de nos jours. Erste Reihe. Für den Schulgebrauch herausgegeben von A. Mühlan. XI u. 89 S. geb. 1,40 *M*.

d) G. Fernay, Pierre-Paul Riquet et le canal du midi. Für den Schulgebrauch herausgegeben von K. Schmidt. Mit 1 Karte. 1903. IV u. 92 S. geb. 1,10 *M*. Wörterbuch 28 S. 0,40 *M*.

e) Stories for the Schoolroom by various Authors. Für den Schulgebrauch herausgegeben von J. Bube. Erste Auflage, zweiter Abdruck in neuer Rechtschreibung. 1904. Text, Anmerkungen und Wörterverzeichnis XV u. 175 S. geb. 1,50 *M*.

f) Th. Hughes, Tom Brown's School Days. Für den Schulgebrauch herausgegeben von H. Heim. Mit 13 Abbildungen und Plänen. 1904. XXIV u. 164 S. geb. 1,80 *M*. Wörterbuch 49 S. 0,60 *M*.

Digitized by Google

29) Freytags Sammlung französischer und englischer Schriftsteller.

a) A. Lichtenberger, Mon petit Trott et sa soeur. Für den Schulgebrauch herausgegeben von A. Mühlan. 1904. IV u. 82 S. geb. 1 *M*. Wörterbuch 28 S. 0,40 *M*.

b) H. Malot, En famille. Für den Schulgebrauch herausgegeben von E. Pariselle. Zweiter Abdruck der ersten Auflage in neuer Rechtschreibung. 1904. Text, Anmerkungen und Wörterverzeichnis VI u. 225 S. geb. 1,80 *M*.

c) H. Malot, Sans famille. Für den Schulgebrauch herausgegeben von B. Lade. Erste Auflage, zweiter Abdruck. 1903. Text, Anmerkungen und Wörterverzeichnis VII u. 232 S. geb. 1,60 *M*.

d) P. et V. Margueritte, Une famille de province en 1870. (Extraits de: 'Les Trouçons du Glaive'.) Für den Schulgebrauch herausgegeben von J. Busse. Mit 4 Karten. 1904. V u. 136 S. geb. 1,50 *M*. Wörterbuch 40 S. 0,50 *M*.

30) O. Kern, Die Landschaft Thessalien und die Geschichte Griechenlands. Leipzig 1904, B. G. Teubner. 15 S. gr. 8. S.-A. aus den Neuen Jahrbüchern f. d. klass. Alt. usw.

31) E. Friedrich, Allgemeine und spezielle Wirtschaftsgeographie. Mit 3 Karten. Leipzig 1904, G. J. Göschensche Verlagshandlung. 370 S. gr. 8. 6,80 *M*, eleg. geb. 8,20 *M*.

32) Archiv der Mathematik und Physik mit besonderer Rücksicht auf die Bedürfnisse der Lehrer an höheren Unterrichtsanstalten. Herausgegeben von E. Lampe, W. F. Meyer, E. Jahnke. Sechster Band. Leipzig 1904, B. G. Teubner. 358 S. gr. 8. Mit Anhang: Sitzungsberichte der Berliner Mathematischen Gesellschaft, 2. Jahrgang (S. 54—68).

33) D. Hilbert, Grundlagen der Geometrie. Zweite Auflage. Leipzig 1903, B. G. Teubner. V u. 175 S. Lex.-8. geb.

34) W. Fiedler, Die darstellende Geometrie in organischer Verbindung mit der Geometrie der Lage. Vierte Auflage. Teil I: Die Methoden der Darstellung und die Elemente der projektivischen Geometrie. Leipzig 1904, B. G. Teubner. XXIV u. 429 S. gr. 8.

35) J. Alexandroff, Aufgaben aus der niederen Geometrie. Nach Lösungen geordnet. Mit einem Vorwort von M. Schuster. Mit 100 Figuren. Leipzig 1903, B. G. Teubner. VI u. 123 S. gr. 8. geb.

36) M. Ebeling, Leitfaden der Chemie für Realschulen. Vierte Auflage. Berlin 1904, Weidmannsche Buchhandlung. VIII u. 222 S. gr. 8. geb. 2,60 *M*.

37) Aus Natur und Geisteswelt. Leipzig 1903/04, B. G. Teubner. Jedes Bändchen geb. 1,25 *M*.

a) Band 5. R. Blochmann, Luft, Wasser, Licht und Wärme. Zweite Auflage. Mit zahlreichen Abbildungen. VI u. 152 S.

b) Band 7. J. W. Bruinier, Das deutsche Volkslied; über Werden und Wesen des deutschen Volksgesanges. Zweiter, unveränderter Abdruck. IV u. 156 S.

c) Band 20. H. Wedding, Das Eisenhüttenwesen. Mit 12 Figuren. Zweite Auflage. VIII u. 120 S.

d) Band 51. G. Witkowski, Das deutsche Drama des 19. Jahrhunderts. Mit dem Bildnis Hebbels. IV u. 172 S.

38) F. A. Schmidt, Wandtafeln. I: Einwirkungen und Erfolge der Leibesübungen bei der Schuljugend. II: Übersicht der für die verschiedenen Altersstufen zweckmäßigsten Leibesübungen. Leipzig, R. Voigtländers Verlag. Je 1 *M*.

39) H. v. Müller, Die Lebensgeschichte des Generalpostdirektors Schmückert. Mit 3 Lichtdruckbildern. Berlin 1904, E. S. Mittler & Sohn. VIII u. 126 S. gr. 8. 3 *M*.

Digitized by Google

# ERSTE ABTEILUNG.

## ABHANDLUNGEN.

## Zur Erklärung Platonischer Dialoge.

### V. Menon.

Ohne die sonst übliche Einleitung wird in diesem Dialog sofort das Thema aufgestellt, ein Hinweis darauf, daß er als Fortsetzung gelten soll. Es ist die schon im Protagoras behandelte, aber nicht zum Abschluß gebrachte Frage, ob die Tugend lehrbar sei. Der Thessaler Menon, ein Schüler des Gorgias, später Anführer griechischer Söldner im Dienste des Kyros, hegt Zweifel darüber, weil Gorgias über die Sophisten gespottet hat, daß sie Tugendlehrer sein wollen, da doch die Redekunst genüge, um die Menschen zu leiten (95 c). Er stellt das Thema in vollständiger Fassung auf, ob man zur Tugend durch Lehre gelange, oder durch Übung, oder durch Naturanlage, oder auf welche andere Weise. Sokrates entgegnet, die Frage könne man erst beantworten, wenn man wisse, was die Tugend sei, und so werden nun in der bei Platon üblichen Weise Definitionen versucht und geprüft. Menon meint zunächst, es gebe viele verschiedene Tugenden, des Mannes, des Weibes, des Kindes, des Greises, des Sklaven, und weiter auch zu jeglichem Werke besonders; er ist ganz beherrscht von der volkstümlichen Auffassung der ἀρετή als Tüchtigkeit für die praktischen Verhältnisse und Aufgaben des Lebens. Sokrates belehrt ihn, daß in diesen verschiedenen Tugenden doch etwas Gemeinsames sein müsse, gleichwie die Gesundheit des Mannes, des Weibes usw. doch dieselbe sei, und bezeichnet auch alsbald dieses Gemeinsame näher: wenn die Tugend des Mannes sich in der Staatsverwaltung, die des Weibes im Hauswesen zeigt, so müssen beide doch besonnen und gerecht verfahren, ebenso dürfen weder Kinder noch Greise zügellos und ungerecht sein. Die praktische Tüchtigkeit muß sich also auf sittliche Tüchtigkeit gründen; die ἀρετή muß Tugend sein in dem Sinne, wie uns das Wort geläufig geworden ist. Das wird auch der Sophistenlehre gegenüber klar



Digitized by Google

hingestellt: Gorgias hat gelehrt, ἀρετή sei die Fähigkeit, Menschen zu beherrschen (73 d); Sokrates sagt, abgesehen davon, daß diese Definition zu eng sei und auf Kinder und Sklaven nicht passe, müsse man auch hier hinzusetzen: auf gerechte Weise. Menon bestreitet das nicht; Gorgias selbst hat es ja zugegeben (Gorg. 457 b, 460 a) und widerstrebend auch Polos (ebd. 474 c).

Nun aber beginnt die Schwierigkeit: wie soll man den allgemeinen Begriff finden? Die Gerechtigkeit ist eine Tugend, aber doch nicht die Tugend (73 c). Sokrates gibt ein Beispiel allgemeiner Definition: das Runde ist eine Art von Gestalt; Gestalt aber ist das, was allein von allen Dingen immer mit Farbe verbunden ist (75 b). Hier wendet Menon richtig ein, dann müsse wieder erklärt werden, was Farbe ist, und Sokrates verbessert die Definition: Gestalt ist die Begrenzung eines Körpers. Darauf definiert er auch die Farbe, und zwar „nach Gorgias und Empedokles" als einen der Sehkraft angemessenen Ausfluß der Gestalt (76 d). Menon ist von diesem Eingehen auf Gorgianische Weisheit sehr befriedigt und gibt nun seinerseits eine ganz annehmbar scheinende Definition der Tugend: sie sei das Streben nach dem Schönen und die Kraft es zu bewirken (77 b). Sokrates wendet ein, Streben nach dem Schönen sei dasselbe wie Streben nach dem Guten; danach aber strebe jeder von selbst, denn niemand wolle wissentlich das Schlechte (Protag. 358 c, Hipp. mai. 296 b), es genüge also zu sagen: Tugend ist die Kraft, das Gute zu bewirken (78 c). Wenn man aber unter dem Guten Gesundheit, Reichtum, Ehre, Herrschaft verstehe, dann müsse wieder hinzugesetzt werden: auf gerechte Weise, und so komme man wieder auf die Einzeltugend; es dürfe aber nicht ein Teil des zu erklärenden Begriffes in die Erklärung hineingebracht werden (79 b).

Menon kann seine Definition nicht verbessern und erhebt nun den der sophistischen Streitkunst geläufigen Einwand, man könne überhaupt das, was man nicht wisse, nicht erforschen: denn wenn man es auch richtig treffe, so wisse man ja nicht, daß es das Gesuchte sei (80 d). Dieser Einwand beruht auf dem im Theätet (188 a) ausgesprochenen Sophistensatz: man kann nur entweder wissen oder nichtwissen. Im Theätet ist gezeigt, daß dieser Satz zur Leugnung des Irrtums führe und dadurch in Widersprüche verwickele; man dürfe die Übergänge zwischen Wissen und Nichtwissen, das Lernen und Vergessen, nicht unbeachtet lassen. Hier im Menon folgt nun die nähere Betrachtung des Lernens. Es ist nach Platons Lehre nur möglich durch die Wiedererinnerung: die Seele erinnert sich an die Idee, welche sie vor ihrem Eintritt in das irdische Leben geschaut hat. Dies wird, ähnlich wie im Phädrus, mit feierlicher Einleitung in mythischer Form vorgetragen. Um es aber auch praktisch zu beweisen, läßt Sokrates einen Sklaven Menons herbeirufen und bringt ihn durch geeignete Fragen dahin, eine mathematische

Digitized by Google

Aufgabe, die Verdoppelung des Quadrats, zu lösen. Der Sklave begreift, was ein Quadrat ist, und versteht das einfache Rechnen, zumal da erklärende Zeichnung hinzukommt, aber sein Lösungsversuch schlägt fehl (83a); die richtige Konstruktion durch das Ziehen der Diagonale muß ihm angegeben werden (84c); dann sieht er ein, daß dadurch die Aufgabe gelöst ist. Sokrates behauptet nun zwar, jener habe immer nur seine eigne Meinung gesagt, es sei nichts in ihn hineingebracht, sondern alles Erinnerung (84d, 85b); Menon wagt nicht zu widersprechen. In Wahrheit sehen wir an dem Beispiel, daß alles darauf ankommt, woran man den Unterrichtenden erinnert; die Kunst des Lehrens besteht darin, daß man an Bekanntes anknüpft. Aber daß das Neue, was man auf diese Weise verständlich macht, schon vor der Geburt gewußt worden sei und nur wiedererinnert werde, ist damit nicht bewiesen. Aristoteles hat daher an die Stelle dieser poetischen Lehre von der *ἀνάμνησις* die einfachere gesetzt, daß jeder Mensch die Anlage zum Wissen hat, *δυνάμει ἐπιστήμων* ist (de an. 2, 5, 417a); die Fähigkeit, allgemeine Vorstellungen zu fassen und zu Begriffen auszubilden, ist ihm angeboren, und außerdem liegen gewisse Stammbegriffe, die nicht weiter abzuleiten sind, in der menschlichen Seele.

Mag nun das Problem, wie Lernen möglich ist, nicht völlig gelöst sein, Menon ist überzeugt, daß es doch möglich sei, etwas, was man nicht wisse, zu erforschen. Nachdem also die Lehrbarkeit festgestellt ist, kehrt die Untersuchung zum Begriffe der Tugend zurück, und es verknüpft sich damit ein zweiter interessanter Versuch der dialektischen Methode. Sokrates schlägt nämlich das hypothetische Verfahren vor (vgl. Parmen. 136a) und erklärt dieses durch ein zweites, aber nur kurz angedeutetes mathematisches Beispiel (87a), welches sich auf ein schwieriges Problem bezieht und den neueren Erklärern zu schaffen gemacht hat; es ist eine Höflichkeit für Menon, der natürlich mehr Mathematik versteht als sein Sklave. Auf Menons ursprüngliche Frage wird also zunächst eine hypothetische Antwort gegeben: Wenn die Tugend ein Wissen ist, so ist sie lehrbar (87c). Um sie zu prüfen, bedarf es einer zweiten Annahme, die aber sicher ist (*μένει ἡμῖν* 87d), daß die Tugend ein Gut sei. Gibt es nun kein Gut, das nicht von Wissen abhängig ist, so kann man nur dieses als das wahre Gut betrachten; dann also ist die Tugend Wissen. Daß aber alle sogenannten Güter, Gesundheit Reichtum usw. vom Wissen abhängig sind, geht daraus hervor, daß sie bei unrechtem Gebrauch schädlich werden; man muß wissen, wie man sie zu gebrauchen hat. Diese schon im Euthydem 280d entwickelte Lehre wird auch auf die Güter der Seele, die Einzeltugenden, angewandt; sie müssen von der Einsicht *φρόνησις*, geleitet werden; diese ist die eigentliche Tugend, aus welcher die übrigen hervorgehen, wie ja auch im Protagoras



Digitized by Google

333 b schon angedeutet ist. Da nun die Einsicht dem Menschen nicht von Natur eigen ist, so muß sie erworben werden, und zwar, wie es das Wesen der Einsicht mit sich bringt, durch Belehrung.

Doch noch ein Bedenken erhebt sich: gibt es denn Lehrer der Tugend? Um diese Frage zu beantworten, wird Anytos herbeigerufen, der spätere Mitankläger des Sokrates, Sohn eines angesehenen athenischen Bürgers und gut erzogen nach athenischer Weise (90 b). Er verneint entschieden, daß die Sophisten Lehrer der Tugend seien, doch muß er zugeben, daß er sie nur von Hörensagen kennt (92 b). Nach seiner Meinung sind wackere athenische Bürger viel besser imstande, die von den Vorfahren überkommene Tüchtigkeit weiter zu überliefern. Sokrates wendet ein, wie im Protagoras 319 c, aber ausführlicher, gerade die besten Staatsmänner Athens hätten ihren eigenen Söhnen die bürgerliche Tüchtigkeit nicht beibringen können. Anytos muß die einzelnen Fälle zugeben, versucht aber keine weitere Erklärung, sondern entfernt sich unwillig, indem er den Philosophen warnt, er möge nicht von angesehenen Männern Übles reden. Er hält natürlich Sokrates auch für einen Sophisten; Platon zeigt an ihm ebenso wie an Euthyphron, daß die athenischen Bürger von altem Schlage kein Verständnis für die Weisheit haben; darum unterliegen sie, wenn auch wider Willen, der wachsenden Macht der Sophisten.

Wir erkennen Platons Meinung: Sokrates, der einzige wirkliche Lehrer der Tugend, wird von seinem Volke verkannt. Aber er urteilt hier doch nicht mit der Bitterkeit, die im Gorgias vorwaltet, über das Volk und seine Staatsmänner. Er erkennt an, daß die Staatsmänner tüchtig gewesen sind, stellt Aristides, den er im Gorgias (526 b) von der Verderbtheit der andern ausnimmt, mit in die Reihe derer, die doch ihre Söhne nicht haben erziehen können, und gibt nun folgende Erklärung: Um richtig zu handeln, bedarf es nicht immer der wissenden Einsicht; es genügt auch die wahre Meinung (97 b), nur entbehrt diese der Sicherheit und Festigkeit, die erst durch Erkenntnis des Grundes gewonnen wird (98 a) Die wahre Meinung oder richtige Vorstellung kann auch das Gute bewirken; sie beruht nicht auf Erkenntnis, aber auch nicht auf bloßer Naturanlage; sie ist eine göttliche Gabe, die den Staatsmännern ebenso zuteil wird wie den Sehern und Dichtern (99 c, d), die gottbegeistert, aber ohne Wissen, große Dinge sagen. Käme aber einmal ein wahrhaft wissender Staatsmann, der auch andere zu Staatsmännern bilden könnte, so wäre er wie Tiresias unter den Schatten, der einzig verständige. Es scheint demnach, so schließt das Gespräch, daß die Tugend nicht lehrbar ist, sondern göttliche Gabe; genau erkennen kann man das erst, wenn man weiß, was die Tugend ist.

Das Ergebnis ist also wieder scheinbar negativ. Aber nicht

Digitized by Google

umsonst ist die Erörterung eingefügt, daß alle Güter erst durch die Einsicht zu wahren Gütern werden. Wendet man sie auf die von Sokrates vorher zurückgewiesene Definition an, so kann man sagen: Tugend ist die Kraft, jedes an sich unsichere Lebensgut zu einem wahrhaften Gut zu machen. d. h. Tugend ist der von sittlicher Einsicht geleitete Wille. Dann braucht nicht mehr hinzugefügt zu werden: auf gerechte Weise: denn die Einsicht in den richtigen Gebrauch der Güter bewahrt vor Ungerechtigkeit. Auf den bei Platon noch nicht ausgebildeten Begriff des Willens weist das Wort „Kraft" in der Definition hin. Kraft gewinnt die Einsicht durch das Hinzutreten der Übung, welches nach Sokratischer Lehre (Xen. Mem. 2, 6, 39) notwendig ist; Platon geht auf diesen nur im Anfang in Menons Frage erwähnten Begriff gar nicht weiter ein. Im Phädon 82b sagt er, Gewohnheit und Übung sei der gewöhnlichen, unphilosophischen Tugend eigentümlich; damit meint er die Übung des Herkömmlichen, die nicht nach dem Grunde fragt. Davon ist jedoch die zur Einsicht hinzutretende Übung zu unterscheiden; von dieser würde Platon bei weiterer Ausführung wohl gehandelt haben, ebenso von der Naturanlage, deren Bedeutung zumal für die Tugend der Tapferkeit er schon im Laches und weiterhin im Politikos 308a hervorhebt.

Haben wir nun die Definition der Tugend, daß sie der Hauptsache nach Einsicht ist, so verbindet sich damit der wichtige Satz, daß eine sichere, nicht schwankende Einsicht durch Erkennen des Grundes gewonnen wird. Dies ist abermals eine Ergänzung zum Theätet, ebenso wie die Ausführung über das Lernen. Der Theätet schließt damit, daß richtige Vorstellung mit Erklärung, d. h. mit Angabe des unterscheidenden Merkmals (208c, 210a), doch noch nicht Wissen sei; wenn man aber einsieht, warum die Sache so ist, dann gewinnt man die Überzeugung der Wahrheit, daß es so sein müsse. Solcher Erkenntnis der Ursachen bedarf nun namentlich der Staatsmann, sowohl für das einzelne als für die Grundlage des gesamten Staatswohls, und nach Platons Ansicht hat sie den bisherigen Staatsmännern gefehlt, sie haben nur durch richtige Meinung Erfolge gehabt. Hier liegt schon der berühmte Satz zugrunde, den er später ausgesprochen hat, die Staaten würden nicht eher besser werden, als bis die Herrscher Philosophen werden, oder die Philosophen regieren (Staat 5, 473d). Aber offenbar tut er den Staatsmännern wie den Dichtern unrecht, wenn er ihnen das Wissen überhaupt abspricht: *μηδὲν εἰδότες ὧν λέγουσι* 99d. Die weiter geführte Untersuchung würde jedenfalls zeigen, daß er ihnen sachliches Einzelwissen zugesteht, so gut wie den Ärzten und den Handwerkern, die er so oft als Beispiel anführt, auch hier im Menon 90c. Aber dieses Einzelwissen erscheint ihm unerheblich gegenüber der sittlichen Einsicht in das wahre Beste

Digitized by Google

des Staates: diese hat bisher noch niemand ordentlich gelehrt; Sokrates aber hat den Anfang dazu gemacht, und es ist die Aufgabe der Wissenschaft, zu begrifflicher Klarheit darüber zu führen; dann wird auch das Einzelwissen, das bisher zumeist aus praktischer Erfahrung hervorgegangen ist, befestigt werden durch richtige Erkenntnis der Gründe.

Wenn Platon den Dichtern nicht eben günstig gesinnt ist, so erklärt sich auch dies aus der aufstrebenden Kraft der begrifflichen Erkenntnis. Die Citate aus Theognis zeigen, daß dieser Dichter der Lebensweisheit doch noch keine bestimmte Ansicht über die Lehrbarkeit der Tugend hat; da muß die Philosophie nachhelfen. Aber zu weit geht die Behauptung, daß die Dichter nur aus göttlicher Begeisterung reden; wie weit ihre Kunst eine bewußte ist, wäre erst noch festzustellen. Nichts zu tun hat das, was hier und ausführlicher in dem kleinen Gespräch Ion gesagt ist, mit der weitgehenden Feindseligkeit gegen die Dichter in der Schrift vom Staate; wenn ihnen dort viel Unmoralisches vorgeworfen wird, namentlich was sie über die Götter sagen, so kann man nicht annehmen, daß sie das aus göttlicher Begeisterung sagen. Dort wird ihnen, weil sie ebenso wie die Redner und Sophisten durch die Macht des Wortes Schaden anrichten können, strenges Gesetz vom philosophischen Staate vorgeschrieben, ein idealistischer Irrtum, den Aristoteles nicht mehr teilt, wenngleich auch er in bezug auf die Erziehung durch die Kunst sorgsame Auswahl des Sittlichwirkenden empfiehlt: man soll die Jugend nicht zu den Bildern des Pauson, sondern zu Polygnot führen (Polit. 8, 5 p. 1340).

Der Dialog Menon ist nach Form und Inhalt zum Lesen in der Schule sehr geeignet. Im Anfang bietet er logische Übung im Definieren, in der Mitte das heuristische Verfahren an einer leichten mathematischen Aufgabe, wobei die Mathematik als Vorschule philosophischen Denkens erscheint, dann in der Verhandlung mit Anytos historische Betrachtung der athenischen Staatsmänner und der Stellung des Sokrates zu seinen Mitbürgern, endlich philosophische Anregung, sich über den Unterschied von Meinen und Wissen klar zu werden.

Lübeck. Max Hoffmann.

---

## Charakteristik Platons von August Böckh.

Aus dem Nachlasse herausgegeben von
Max Hoffmann.

Böckh hat, als er in Halle studierte, mit besonderem Eifer sich in Platon vertieft, angeregt durch Wolf und besonders durch Schleiermacher, der damals an seiner trefflichen Übersetzung der Platonischen Dialoge arbeitete. Als junger Professor in Heidelberg begann er alsbald Vorlesungen

Digitized by Google

über Platon zu halten, die er dann auch in Berlin fortsetzte, und seinem ganzen System der Philologie liegen Platonische Gedanken zugrunde, wie sein Schüler Bratuschek, der Herausgeber der Encyklopädie, in der Abhandlung „August Böckh als Platoniker", im ersten Bande der Philosophischen Monatshefte 1868, näher nachgewiesen hat. Für diese Vorlesungen arbeitete er sich ein Heft aus, das in seinem Nachlasse erhalten ist; er hat es immer benutzt und mit reichlichen Nachträgen versehen. Es enthält in der ursprünglichen Anlage vom Jahre 1807 eine Darstellung von Platons Leben, mit Angaben über Quellen und Literatur, eine Charakteristik seiner Denk- und Schreibart, eine Besprechung der einzelnen Dialoge, die oft an Schleiermacher anknüpft, und eine Übersicht der späteren, auf Platon bezüglichen Studien, wobei die Scholien, Handschriften und älteren Ausgaben besprochen werden. Ich dachte daran, dieses interessante Heft im Anschluß an die 1901 von mir herausgegebene Biographie Böckhs zu veröffentlichen, doch hielt mich die Erwägung zurück, daß doch manches von seinem Inhalt veraltet erscheinen muß, und namentlich, daß die Darstellung nicht auf den Druck berechnet ist, sondern als Grundlage für den mündlichen Vortrag dienen sollte, weshalb die Besprechung der einzelnen Dialoge ziemlich ungleich ausgefallen ist. Ich habe eine Abschrift des Heftes der Bibliothek des Berliner Gymnasiums zum Grauen Kloster überwiesen, wo sie von denen, die spezielleres Interesse daran nehmen, eingesehen werden kann. Eine Probe aber gestatte ich mir im folgenden mitzuteilen. Sie ergänzt das, was in der Encyklopädie S 696f. der zweiten Ausgabe über Platon als Schriftsteller gesagt ist. Die ebendaselbst S. 597—604 gegebene Einführung in die Platonische Philosophie beruht nicht auf diesem Hefte, sondern ist später verfaßt. Wer Böckh als Platonischen Philosophen würdigen will, muß diesen Abschnitt der Encyklopädie zusammenfassen mit den tiefdringenden Mitteilungen, die Bratuschek in der angeführten Abhandlung auf Grund persönlichen Verkehrs mit dem Meister in dessen letzten Lebensjahren gegeben hat. Hier dagegen spricht ein jugendlicher, von Begeisterung für seinen Schriftsteller erfüllter Verfasser.

Hinsichtlich der von mir in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge zur Erklärung Platonischer Dialoge darf ich bemerken, daß sie zwar durch Böckhs Besprechung der einzelnen Dialoge angeregt, aber selbständig ausgeführt worden sind, mit genauerem Eingehen auf den Inhalt.

Aus dem Conflict mit seinem Zeitalter bildet sich Platon als die höchste Spitze hervor, in welchem die ganze Vorphilosophie sich zusammengefaßt und innig durchdrungen hat. In ihm fließen alle früheren Philosopheme wie Radien in dem Mittelpunkt zusammen; von ihm strömen alle nachfolgenden wie von einer Sonne aus. Einige ältere Philologen haben behauptet, Platon wäre der Urheber der Kritik, weil einzelne solche Dinge bei ihm vorkommen; das ist eine Paradoxie, die aber einen weit höheren nicht paradoxen Sinn hat. Er ist nächst Sokrates Urheber der philosophischen Kritik, denn durch diese allein brachte er jene Durchdringung zu Stande, indem er jedem System seine Grenze, seinen Umfang, seine Bedeutung anwies und es erst in sich selber verstehen lehrte, dann in ein größeres Ganze aufnahm mit richtig bestimmtem Verhältniß, welches eben das Wesen der Kritik ist[1]).

Ohne Zweifel sind die geistvolleren Alten von diesem Gesichtspunkt ausgegangen, wenn sie sagten, Platon habe eine Mischung ge-

[1]) Vgl. Encyklopädie S. 77. 249.

Digitized by Google

macht aus Pythagorischer, Eleatischer, Heraklitischer und Sokratischer Philosophie (s. Appuleius; Diog. 3, 8), und ohne Zweifel legten sie ihm dies recht zum Vortheil aus. Der plumpe Meiners[1]) hat davon gehört, und da er den Platon gar nicht versteht, so hat er geurtheilt, Platon habe ein Sammelsurium gemacht von widersprechenden Dingen, die nun so nebeneinander ständen, sich wundernd wie sie zusammenkämen. Tennemann[2]), bedächtig und redlich, hat es richtiger gefaßt. Alle früheren Systeme nehmlich waren schroffe Einseitigkeiten. Die ionische Philosophie war materialistisch; Herakleitos war zwiespältig, meist auf die sinnliche Welt gerichtet; von der höheren war wenig Ahnung, aber im übrigen war er vortrefflich, voll Scharfsinn und philosophischer Phantasie; er hatte recht das Leben der sinnlichen Welt lebendig gefaßt. Die Pythagorische Philosophie hatte Ideen, sie ging auf ein Übersinnliches, aber symbolisirend in Zahlen; so war hier eine doppelte Einseitigkeit, das geringe Hinsehen auf die sinnliche Welt, geringe Naturforschung ohne Mathematik, und der Mangel der Dialektik. Aber beide Systeme in Durchdringung gebracht ergänzten sich. Doch war auch so noch viel übrig; die Dialektik fehlte beiden, das Ethische und Politische war auch noch zurück. Und doch sollte Platons Philosophie allseitig werden; es mußte also noch mehr hinzukommen. Zu dieser Allseitigkeit gehörte ein überwiegendes idealistisches Princip, damit die Natur vernünftig gedacht würde: dies fand sich angedeutet bei Anaxagoras, höher entwickelt in der Sokratik. Es gehörte ferner dazu eine freie Darstellung im philosophischen Gespräch; diese fand sich im Äußeren der Sokratik ganz lebendig, aber für die höhere Speculation war die Form zu lose; hier mußte eine strenge Dialektik, welche die ersten Principien tief in Conflict setzte, gefunden werden. Diese bot sich in der Eleatischen Philosophie dar, die selbst sich in Einseitigkeit verlor.

Ist dies nun eine Mischung von Entgegengesetztem? Ist es nicht vielmehr eine Aufhebung der Gegensätze? Ist das nicht die größte Originalität und Geistesstärke, alle Einseitigkeiten übersehend das Ganze darzustellen? Und ist das nicht alles in ihm selbst, höchstens angeregt von außen, recht dynamisch erwachsen? Und hat er es nicht auf die originellste Weise dargestellt? Eine innige Durchdringung aller Gegensätze der Früheren ist seine Philosophie, gleichwie sein Zeitalter ein allumfassendes war. Mit den Sophisten aber steht er im Contrast; an ihnen, an den Staatsmännern und an den Dichtern reibt er sich; durch den Gegensatz zu ihnen giebt er seiner Philosophie die Klarheit, welche aus der Polemik entsteht, und das äußere Interesse, das Eingreifen in den Staat.

[1]) Geschichte des Ursprungs und Fortgangs der Wissenschaften in Griechenland und Rom, Lemgo 1781, Bd. 2 S. 698.

[2]) System der Platonischen Philosophie, Leipzig 1792, Bd. 2 gegen Ende.

Digitized by Google

Wir können aus dieser Vielseitigkeit Platons schon den Schluß machen, daß auch seine Form eine sehr vielseitige sein werde. Seine Sprache ist die attische, und zwar die neue attische, im Gegensatz zu der älteren Atthis, die von Antiphon und Thukydides repräsentirt wird. Diese Sprache ist die feine des attischen Gesprächs, und die Hellenen wußten ihn daher recht zu schätzen. Zeus selber, meinten sie, wenn er hellenisch reden wollte, würde so reden, Cic. Brut. 31. Aristoteles urtheilte sehr richtig, Platons Sprache stehe in der Mitte zwischen Prosa und Poesie; er hat viele seltene ältere Wörter, zum Theil poetische, zur Hebung des Stils aufgenommen, ein Sophokles der Philosophie: dieser nahm homerische Wörter auf. Sehr einseitig sind die Urtheile des Dionys von Halikarnaß; dieser kann im philosophischen Stil gar kein Urtheil haben, hat auch offenbar einen Ärger auf Platon, weil dieser der heftigste Gegner des Lysianischen Stils ist, welchen Dionysios bewunderte. Weit richtiger urtheilt Longin, der sich nicht scheut ihn *θεῖον* zu nennen (de subl. 4, 11), wie andre seiner Verehrer. Allein man muß den Platon nicht einseitig nehmen; er ist ein wahrer Proteus in der Form. Im Mythos und überall, wo er erheben will, hat er die erhabene Sprache des Dithyramben, *τὸ διθυραμβῶδες* wie Olympiodor bemerkt, eine unnachahmliche *gravitas*, eine recht priesterliche Würde und Salbung, ohne ägyptische Steifheit oder orientalische Dunkelheit und Geheimniskrämerei (wie man oft glaubte); so im Phaedros und sonst. Überhaupt möchte ihn wohl niemand an hohem, ächt poetischem Aufschwung der Phantasie übertreffen, und immer ist dieser gepaart mit dem durchdringendsten Verstande, mit der größten Zartheit und Feinheit, so daß man nicht merkt, daß man ein Buch liest, sondern mit einem Hochgebildeten zu conversiren glaubt. In der Rede ist er entweder geschmückt, wie im Symposion mit allen Reizen, oder nüchtern und verständig, höchst *tenuis*, wie die Alten an Lysias rühmen, aber viel geistreicher als dieser, so in der Apologie. Im Dialog ist er trocken und scharf dialektisch im Parmenides, Sophistes, oder zierlich wie im Theaetet. In der Ironie ist er Meister. Und was soll ich von der Mimik und Plastik sagen, von der Schilderung der Charaktere? Man schaue selber; herrliche Bilder stehen wie von selbst auf. Dieses Talent nährte er durch das Studium der Komiker, besonders des Aristophanes, auf welchen noch ein bewunderndes Epigramm von ihm da ist, angeführt bei Olympiodor, und der Mimen des Sophron. Olympiodor und andere sagen, diese habe man nebst dem Aristophanes unter seinem Kopfkissen gefunden.

Die Form der Platonischen Schriften geht, wie sie soll, ganz hervor aus dem Charakter seiner Philosophie und ihrem Zweck. Durch seine Schriften will er Selbstthätigkeit des Denkens befördern, und da dies, wie er im Phaedros p. 275 zu verstehen

Digitized by Google

giebt, durch Schriften nicht recht zu erreichen ist, weil man nie weiß, ob man noch bei dem Lehrer und ihm gefolgt ist, so wählte er wenigstens den Dialog, der, wenn der Leser nicht muthwillig nichtverstehen will, ihn immer zur Erkenntniß des Nichtverstehens bringt. Seine Schriften sollen zunächst Erinnerungen, ὑπομνήματα, für die Hörer sein, aber damit sie selbstthätig nachfolgen, sollen sie auch ganz zurückversetzt werden in den Stand, wie sie die Kenntniß erworben haben, durch das Gespräch im Leben. Wir werden hier von selbst auf die Geschichte des Dialogs geführt, und interessant wird es sein, zu sehen, daß, wie bei den Hellenen alles, so auch dies ein freies Product des Lebens war. Vgl. C. Sigonii lib. de dialogo. Lips. 1596; Ge. Paschii diatriba de usitata veterum exemplo ratione tradendi per dialogos, Kiel 1700; Engel in der Abhandlung über den Menon 1780. Treffliche Bemerkungen giebt Shaftesbury Moralists, in den Characteristics II 187 (1783); Wyttenbach epist. ad Hensdium vor dessen Specimen criticum (1805) p. 39 ff.

Zuerst hat Dialoge geschrieben der dialektische Zenon von Elea; Diog. 3, 48. Doch waren es nur Fragen und Antworten, ohne bestimmte Personen, ohne alle Individualität; ja ohne Personen: nur einer fragte und antwortete sich selbst, ächt eines Dialektikers würdig, der nichts unwahres setzen wollte. In der Sokratischen Zeit bildete sich dann theils durch die Sophisten, theils überhaupt durch das vermehrte philosophische Interesse zu Athen eine die Probleme des Lebens, das Wesen der Tugend und die allgemeinen praktischen Interessen betreffende Unterhaltung; es knüpfte sich in den Hallen und auf den Plätzen ein philosophisches Gespräch an, welches Sokrates bald zu lenken und zu benutzen wußte. Nicht speculativ, sondern dem Bedürfniß der Zeit gemäß elenktisch-moralisch war seine meiste Unterhaltung, auch nicht mit so großer Kunst wie die Platonische Nachbildung, sondern mit einer freien und leichten (Cic. de fin. 2, 1), aber gut geführt, gewiß mit Zweck. Solche Dialoge mag man anfangs kurz und gut aufgeschrieben haben, und von der Art mögen die ersten Sokratischen Gespräche des Alexamenos (Diog. l. c., Athen. 10. 505c) gewesen sein, und solche mit etwas Platonismus im Inhalt versetzt sind im Grunde die vier, die ich dem Sokratiker Simon (Diog. 2, 122) zuschreibe. Denn viele machten in Athen dies nach, mit elenktischer Methode, Apol. 23c. Die geistreicheren Sokratiker, Xenophon, Aeschines u. a. nahmen diese Form auf; jeder cultivirte sie nach seiner Weise, keiner aber mit soviel Genie wie Platon, mag man nun auf die äußere Mimik und Plastik sehen, in der er wie ein Polyklet dasteht, oder auf die innere Kunst der Ideenentwickelung in den einzelnen Partieen, welche aus ihm selber gelernt werden muß, oder auf die tiefe Kunst der Composition. In der äußern Darstellung des Dialogs finden sich die Unterschiede des diegematischen, dramatischen und gemischten

Digitized by Google

(in einander geschobenen, Phaedon, Symposion) Dialogs; vgl. Diog. 3, 50, Cic. Tusc. 1, 4: quasi narretur, quasi agatur.

Aber alles dies ist doch bei weitem Kleinigkeit gegen die große Kunst, welche Platon hat in der Anordnung seiner Werke, und wenn schon in dem geringeren Sinne der Plastik und Mimik, so kann er in viel höherem Grade wegen dieser Anordnung der Dramatiker unter den Philosophen genannt werden. In der Auffindung dieses inneren Zusammenhangs nach der Zeit und Idee beruht das glänzende Verdienst Schleiermachers, eine Kritik, der an Geist keine, an Scharfsinn wenige gleichkommen möchten. Gleich beim ersten Blick verräth es sich, daß hier kein System, kein sogenanntes Lehrgebäude aufgeschlagen wird. Ungeachtet der ausdrücklichen Erklärung gegen die Poesie ist als Platons eigenthümlicher Charakter anzusehen eine hohe Einheit von Philosophie und Poesie. Er kannte wohl die verschiedenen Wissenschaften der Philosophie, aber er verschmähte sie einzeln und systematisch darzustellen, weil eine höhere Bildung und der allgemeine und große Zusammenhang des menschlichen Wissens ihm mehr am Herzen lag. Man kann daher sagen, daß die Anordnung seiner Schriften berechnet war wie die eines Dramas, in welchem keine Scene an sich verständlich und vollendet ist, sondern erst durch den Endpunkt als Gipfel und Vollendung der Idee aufgeklärt wird. Und wieder auch im Drama giebt es Unterschiede: manche gehen, wie das antike, einen ruhigen einfachen Gang der Entwickelung und haben eine von Anfang an deutlich ausgesprochene Tendenz, einen durchgreifenden Charakter; andre, wie die Shakespearesche Tragödie, haben keine solche unmittelbare Einheit, sondern die grellsten Gegensätze, die schroffsten Widersprüche sind in Scenen neben einander gereiht, dem kunstlosen Beschauer lauter Willkür, aber dem verständigen fließen auch die Contraste zuletzt in eine große Einheit zusammen, so bei Platon namentlich im Philebos.

Nicht das Fachwerk, die Zimmer des Systems hat er, sondern die lebendige Scene in denselben; daher auch der Einfall, seine Dialoge nach Trilogien und Tetralogien zu ordnen, dem Namen nach nicht übel war. Doch um dem Bilde vom Drama des Briten seine wahre Bedeutung zu geben, bemerke ich: Platon will anfangs nicht direkt lehren, sondern zum Lernen zwingen, indem er dialektisch über Gegenstände spricht, Andre widerlegt, Aporien und Widersprüche so knüpft, daß der Leser angeregt wird sie zu lösen durch die beabsichtigte höchste Idee, welche aber nicht ausgesprochen wird, so wenig als im Drama die Einheit jener widersprechenden Scenen, welche ja nur ein im Gemüth des empfänglichen Lesers von selbst aufstehendes Resultat sein soll. Hierher gehört auch das Mythische. Die Mythen müssen vom Leser aufgelöst und in ihre speculative Bedeutung umgesetzt werden. Sie sind meist vorbereitend, doch hat sich Platon bis ans Ende von

Digitized by Google

der mythischen Darstellung nicht losgemacht, da er die höchsten Gegenstände nicht dialektisch darlegt.

Die nähere Bestimmung und Ausführung dieser Idee führt auf die Anordnung und Aufzählung der Platonischen Werke. Im allgemeinen muß die fortschreitende Ausbildung seiner Philosophie zusammenfallen mit der Zeitfolge der Dialoge; im besonderen freilich kann oft eine Differenz stattfinden, indem, was innerlich früher vorhanden war, wegen äußerer zufälliger Umstände und Anlässe später erscheinen kann als das entgegengesetzte. In den vorbereitenden Werken überwiegt das dialektische Princip und die bloße Discussion, durch welche eigentlich in der Sache wenig ausgemittelt wird, wohl aber dem Denken Anregung gegeben selber zu suchen, Knoten geknüpft werden, die sich nur in der wahren Idee auflösen, welche wie ein Phönix aus der Aufhebung aller Widersprüche hervorgeht. Polemisch und subjectiv sind diese Werke, doch läßt sich ein Unterschied entdecken zwischen solchen, die bloß auf Form und Methode gehen und also im engeren Sinne vorbereitende Werke heißen können, und andere, die durch die Probleme die sie geben, durch die Widersprüche die sie ausführen, indirekt bereits darstellen und daher indirekte heißen sollen. Die darstellenden Werke müssen den entgegengesetzten Charakter haben, objectiv sein, Polemik und Dialektik zurückgedrängt, des Dogmatische vorherrschend, die Probleme gelöst, die Widersprüche vernichtet. Diese Werke müssen der Zeit nach später sein. Nur selten wird in den ersteren und nur mythisch die Doctrin anticipirt sein, wie im Phädros, Symposion, Politikos. Der Unterschied der Werke beruht also nicht auf dem Inhalt, sondern auf der Darstellung; was er wollte, wußte Platon von seiner ersten Zeit an, aber er sprach es nicht dialektisch aus. Ich meine die Hauptsachen; diese wußte er von vorn herein (Ideenlehre); damit ist Fortbildung und Entwickelung doch immer vereinbar.

---

Digitized by Google

# ZWEITE ABTEILUNG.

## LITERARISCHE BERICHTE.

**Monumenta Germaniae Paedagogica.** Berlin 1903, A. Hofmann & Co.

1) Band XXVI: **Die pädagogische Reform des Comenius in Deutschland bis zum Ausgange des XVII. Jahrhunderts**, herausgegeben von Joh. Kvačala. I. Texte. XV u. 395 S. gr. 8. 12 *M.*

Die Aufgabe, die dem Comeniusforscher Kvačala, jetzt Prof. in Dorpat, gesetzt war, ließ sich nicht leicht feststellen, auch der Titel bezeichnet sie nicht ganz genau. Es sollte untersucht werden, welchen Widerhall Comenius' Auftreten in den Ländern deutscher Zunge und über die Grenzen hinaus bei Männern deutscher Abstammung erweckt hat. Das gefundene Material bringt dieser erste Band, während ein zweiter, der bald erscheinen wird, Erklärungen, Register und vor allem eine zusammenhängende Darstellung enthalten soll. Obschon der Inhalt des ersten Bandes des Anziehenden und Lehrreichen genug enthält, wird er doch für das größere Publikum erst durch den zu erwartenden zweiten völlig erschlossen und wertvoll. Zwar finden wir in der abgedruckten, teilweise nur ausgezogenen oder inhaltlich skizzierten Korrespondenz von 214 Nrn. außer Comenius selbst eine Reihe klangvoller Namen vertreten, wie Valentin Andreä, Spener, Leibniz, aber die größere Masse der Briefschreiber und -empfänger ist doch zu wenig bekannt, als daß man die vorliegenden Beziehungen ohne weiteres erschließen könnte. Eine Fülle von Arbeit steckt auch in diesem Bande, zumal die Urkunden teilweise weit umher zerstreut sind; die Hauptmasse lieferte die Bibliothek des Britischen Museums. Ein abschließendes Urteil über den wissenschaftlichen Wert der Arbeit Kvačalas werden wir aber, wie schon bemerkt, erst fällen können, wenn der zweite Band erschienen ist.

2) Band XXVII und XXVIII: **Die Schulordnungen des Großherzogtums Hessen.** Herausgegeben von Wilhelm Diehl. XIV u. 500 S. bezw. XVI 506 S. Je 12 *M.*

Diehl hat die Veröffentlichungen der Schulordnungen des Großherzogtums Hessen übernommen und schenkt uns mit diesen beiden stattlichen Bänden zunächst die Aktenstücke über die

Digitized by Google

höheren Schulen der Landgrafschaft Hessen-Darmstadt bis 1806, dem Jahre der Erhebung zum Großherzogtum. Und zwar enthält XXVII die Texte, XXVIII Erläuterungen dazu und einen Überblick über die Entwicklung des höheren Schulwesens mit einem trefflichen Namen- und Sachregister. Somit bildet das bisher Erschienene etwas Abgeschlossenes und ladet zum Studium ein. Hessen ist ja bis in die neueste Zeit eine wichtige pädagogische Provinz gewesen. In der lichtvollen Darstellung Diehls werden die einigermaßen verwickelten Zustände im 16. Jahrhundert, die Zeit der Herrschaft des Marburger Universitätsstatuts von 1629 mit Religionsreversen und andern unerfreulichen Erscheinungen und endlich die Reform der Aufklärungszeit dem Leser verständlich. Die beiden Bände werden also nicht allein von den hessischen Kollegen mit Interesse und Dank entgegengenommen werden.

3) Band XXIX: Pestalozzi-Bibliographie 2, von August Israel. XII u. 339 S. 10 *M*.

Die Bibliographie der Schriften Pestalozzis von Israel ist in dieser Ztschr. 1903 S. 13 ff. nach Verdienst gewürdigt worden. Sehr bald ist die Fortsetzung erschienen, die in gleich vortrefflicher Weise sämtliche Briefe Pestalozzis, mit Ausnahme derer an seine Braut, chronologisch geordnet behandelt. Die Anordnung und bibliographische Nachweisung aller Stücke muß schon eine anstrengende Arbeit gewesen sein, aber die Achtung vor der schriftstellerischen Leistung Israels steigt noch, wenn man erwägt, mit welcher Sicherheit er aus der Fülle des Stoffes das Wesentlichste herausgehoben und mit welcher Entschlossenheit er Unwesentlicheres übergangen hat. Die ganze Tragödie der Lebensgeschichte Pestalozzis zieht in kurzen, wegweisenden Worten des Helden selbst oder seiner Zeitgenossen oder seines Bibliographen vor unserm Geiste vorüber. „Mein Gang ist schwer, und solange ich lebe, wird mein Schicksal sein, mißverstanden zu werden" (an Tobler 1801). Die hingebende Bemühung Israels um Pestalozzi wird sicherlich dazu beitragen, Mißverständnisse über Pestalozzi, wo sie noch vorhanden sind, zu beseitigen und das Verständnis für seine Größe, für „das Unschätzbare in ihm" (Lavater an Stapfer vom 7. August 1798) in immer weitere Kreise zu tragen.

Hannover. F. Fügner.

---

Hugo Müller, Das höhere Schulwesen Deutschlands am Anfang des 20. Jahrhunderts. Stuttgart 1904, Chr. Belser. 135 S. 8. 2 *M*.

Die amtliche Schulreform ist wieder einmal zu einem sogenannten vorläufigen Abschluß gekommen, und die pädagogische Welt darf also auf ein Jahrzehnt der Ruhe hoffen, wo jeder still-

Digitized by Google

beglückt seiner Freuden warten kann. Am fröhlichsten sind die Realisten, ob der errungenen Gleichberechtigung, und wir anderen nicken ihnen ganz vergnügt zu, ohne jegliche Trauer um das aufgehobene Monopol. Denn schon vor fünfundzwanzig Jahren war in dieser Zeitschrift (1879 S. 217) zu lesen: „Für beiderlei realistische Anstalten (mit und ohne Latein) ist ein Bedürfnis vorhanden, und daß ihnen möglichst viele Berechtigungen verliehen werden, dagegen haben die Gymnasien am allerwenigsten einzuwenden: es kann die klassische Bildung nur fördern, wenn es keine Mußgymnasiasten mehr gibt, und je seltener sie wird, desto höher wird sie geschätzt werden". Offenbar ist doch nun eine friedliche Ära angebrochen und ein Zeitpunkt gekommen, wo ein Rückblick auf die Entwicklung des höheren Schulwesens, ein besonnenes und gerechtes Urteil über den gegenwärtigen Stand und ein Ausblick in die Zukunft angemessen erscheint. Diese Aufgabe stellt sich der Verfasser der vorliegenden Schrift, und gern erkennen wir an, daß er sie mit Klarheit und Unparteilichkeit löst.

Kurz und bündig werden die Schuleinrichtungen der Reformationszeit charakterisiert, welche in Sachsen, Württemberg und Bayern noch im 19. Jahrhundert lebenskräftig geblieben seien, und namentlich der Betrieb in Schulpforta vor 100 Jahren geschildert. Der Unterricht umfaßte in fünf Klassen Latein, Griechisch, Hebräisch, Französisch, Mathematik, Philosophie und Religion, aber weder Deutsch noch Geschichte und Geographie. Ein wirkliches Können auf dem beschränkten Gebiet der alten Sprachen schien viel wertvoller als das einseitigste bloß passive Wissen, und das Lebenselement war möglichst weitgehende Freiheit des Arbeitens. Die Leistungen in der Handhabung der lateinischen Sprache sind heuer nicht mehr zu erreichen; in der Prüfung am Ende jedes Semesters war das Hauptstück für die drei oberen Klassen die Anfertigung eines größeren Gedichtes in Hexametern oder Distichen über ein diktiertes Thema, z. B. eine Beschreibung der Rudelsburg. Dazu kam für die Primaner die Übersetzung einer Horazischen Ode in griechische Verse, und viele lieferten freiwillig noch andere lateinische, griechische oder deutsche Gedichte; die Valediktion beim Verlassen der Anstalt bestand in einer acht bis zwölf Bogen starken lateinischen Abhandlung oder Rede. Als Zeuge wird Leopold v. Ranke zitiert, der in den Erinnerungen an seine Pförtner Schulzeit berichtet, den Vergil hätten sie nicht nur gelesen, sondern auswendig gelernt, und der oder jener hätte die Äneide so ziemlich von Anfang bis zu Ende aus dem Kopf hersagen können; er selbst habe Ilias und Odyssee dreimal durchgelesen, die griechischen Lyriker und Tragiker studiert und zum Teil metrisch übersetzt; überhaupt hätten sie mit ihrer ganzen Seele im Altertum gelebt.

Die Leistungen im Griechischen sind um so rühmlicher, als die Klassenlektüre auf Demosthenes, Homer und Xenophon, die

Digitized by Google

wöchentliche Stundenzahl auf drei beschränkt war. An die auswendig gelernte Äneide (9890 Verse!) vermag ich nicht so recht zu glauben. Solche Mythen bilden sich sehr leicht; z. B. ein Lehrer, der ein paar der gangbarsten Fabeln der Metamorphosen in III ohne Buch behandelt, wird von einem Schüler gefragt: „Ist es wahr, Herr Doktor, daß Sie den ganzen Ovid auswendig wissen? Alle Jungen sagen es". — Die stärkste mnemotechnische Leistung, die ich erlebt habe, war die eines Greifswalder Primaners, der mich fragte, ob er einmal die Antigone in der Klasse aufsagen dürfte. Die ganze Rolle der Antigone? „Nein, die ganze Tragödie". In der Tat, er konnte es; als dann im Abiturientenexamen die Frage erörtert wurde, ob er nicht wegen mangelhafter Mathematik durchfallen müßte, lautete das obsiegende Votum: „Wurmstichig ist er, aber reif".

An die Stelle des Althumanismus, der sich die Aufgabe gesetzt hatte, die altklassische Literatur durch eigene Leistungen fortzusetzen, trat dann allmählich der von Göttingen ausgegangene Neuhumanismus, der namentlich durch F. A. Wolfs 40jährige Tätigkeit in Halle und Berlin (1783—1823) die Herrschaft über die Schulen erlangte. Man las die alten Schriftsteller grundsätzlich nur zu dem Zweck, um an ihnen Urteil, Geschmack und Gemüt zu bilden und sich dadurch für selbständige Produktionen in der Muttersprache vorzubereiten, weshalb naturgemäß das Lateinische zurücktrat und die unendlich viel lebensvollere griechische Literatur an die erste Stelle rückte.

In diesem Sinne ward, als Preußen sich nach 1806 wieder erhob, das Schulwesen durch Wilhelm v. Humboldt und Johannes Schulze einheitlich gestaltet, wobei „fast instinktiv, wie man treffend gesagt hat, die altpreußische Zucht sich auf das Erziehungswesen warf und zum erstenmal der Schulbureaukratismus in die Erscheinung trat". Es wurden eine Anzahl Schulen, zuerst 91, zu förmlichen Gymnasien erklärt; diese erhielten das Recht der Entlassung zur Universität, und seit 1834 ward eine sehr umfangreiche Reifeprüfung eingeführt. Der Unterrichtsbetrieb ward nicht nur durch einen einheitlichen Lehrplan 1837 geregelt, sondern auch tatsächlich unablässig überwacht und revidiert.

Die geschichtliche Entwicklung wollen wir hier nicht weiter verfolgen; der Verf. will ja besonders „den weiteren Kreisen der Gebildeten, die sich für unsere höheren Schulen interessieren, einen Überblick über die mit ihrer Organisation zusammenhängenden Fragen gewähren". Den Lesern dieser Zeitschrift wird mehr daran gelegen sein, zu erfahren, wie er über die wichtigsten Punkte und Streitfragen urteilt. Da wird denn die *Χίμαιρα* der Einheitsschule S. 103—114 einer näheren Betrachtung unterzogen und die „Tatsache, daß ein örtliches Einheitsgymnasium einfach unmöglich ist", mit genügender Deutlichkeit erörtert. Der klassischen Bildung können wir auch fernerhin nicht entraten.

Digitized by Google

ohne die unser gesamtes Geistesleben verarmen, ja seine Einheitlichkeit verlieren würde. Andererseits ist eine Verbreitung und Vertiefung des modernen Wissens unabweisbar, wenn wir den öffentlichen Unterricht mit den Bedürfnissen der Zeit wieder in Einklang bringen wollen. Nun, es bedarf ja weiterer Ausführungen nicht; es heißt doch, die Natur der Dinge und die geschichtliche Entwicklung geradezu auf den Kopf stellen, wenn man die seit einem halben Jahrhundert in einer deutlichen Dreiteilung geschiedenen Aufgaben des Unterrichts wieder zu einem allgemeinen Brei zusammenarbeiten wollte und der bedauernswerte Einheitsschüler als Ziel erreichte, daß er *πόλλ' ἠπίσταιο ἔργα, κακῶς δ' ἠπίσταιο πάντα*. Es gibt aber immer noch etliche Schwärmer für solch ein Phantom, z. B. Parow, der „die Notwendigkeit der Einheitsschule, ein Mahnwort an alle Freunde erziehlicher Jugendbildung" proklamiert und uns durch das stolze Motto: „Deutsches Volk, wahre deine heiligsten Güter!" erschüttert.

Bei diesem Kapitel erörtert Müller die Überbürdung. Zu den von Dreyer entdeckten blassen und dünnbeinigen, schlaffen und kurzsichtigen, von einer krankhaften Lesewut erfaßten, für starke Reize des materiellen Genußlebens allzu empfänglichen, Muskelanstrengungen abgeneigten, vor unseren Augen zu Stubenhockern heranwachsenden Gymnasiasten bemerkt er: „Glaubt man wirklich, auf uns Gymnasiallehrer mit solchen Schilderungen Eindruck zu machen, die Tag für Tag durch den Anblick unserer meist ganz frisch und fröhlich aufwachsenden Jungen als Übertreibung erwiesen, die Jahr für Jahr durch das, was unsere ehemaligen Schüler im Leben leisten, widerlegt werden?" Vgl. auch das Abiturientenkommerslied: „Heil dem Manne, der die Überbürdung erfunden hat!"

Soweit derartige gesundheitliche Schäden wirklich vorhanden sind, liegen ihre Ursachen zum größten Teil viel tiefer, nämlich in Zuständen und Einflüssen des modernen Lebens, die mit der Schule gar nichts zu tun haben. Daher sei denn auch schon auf der Dezemberkonferenz 1890 eine Überbürdung der Jugend entschieden in Abrede gestellt, und auf der Junikonferenz 1900 habe sich niemand gefunden, der das Vorhandensein einer Überbürdung behauptet hätte: auch in Elternkreisen begegne man gar oft der Anschauung, daß von unsern Schülern im großen und ganzen eher zu wenig als zu viel verlangt werde. Dagegen würde vielleicht mancher heute schon finden, daß im Turnen, Bewegungsspielen und sonstigen körperlichen Übungen von der Jugend eher zu viel als zu wenig geleistet wird. „Vor allem wird kein einsichtiger Pädagoge bezweifeln, daß der eigentliche Sport mit Training, öffentlichen Wettkämpfen und Preisen nur schaden kann". In der Tat, wenn man unsre Jugend auf dem Spielplatz, beim Lawntennis, beim Radeln, Schwimmen und Rudern sich tummeln sieht, verspürt man keine Abneigung gegen „Muskelanstrengungen".



Digitized by Google

und „Stubenhockerei" ist ein ziemlich unbekanntes Laster. Wohl aber darf man fragen, ob die obligatorische Turnerei mit der dritten Wochenstunde nicht mehr Nachteil als Segen bringt. Als die Maßregel in höheren Kreisen ventiliert wurde, bat mich ein sehr turnfreudiger Direktor, mir am Vorabend der Abiturientenprüfung zeigen zu dürfen, was sich mit zwei Stunden leisten lasse. Es war haarsträubend. Jetzund soll aber die Lust und Kraft der Jungen und der Lehrer in einem 50 Prozent höheren Grade angespannt werden, der Direktor zerbricht sich den Kopf, wie er die Stunden im Lektionsplan unterbringe, und der Schuldiener bemüht sich vergebens, die Luft in der von morgens bis abends benutzten Turnhalle hygienisch zu gestalten. Das wäre so ein Punkt, die magna charta libertatum, d. h. die größere Freiheit und Selbständigkeit der einzelnen Anstalten, welche auf der Dezemberkonferenz so lauten und allgemeinen Beifall fand, in praxi zu betätigen. Nach meiner Schätzung sind neun Zehntel aller Direktoren gegen die dritte Turnstunde. Nicht auf körperlichem Gebiet, sondern auf geistigem sei ein Mißstand vorhanden; er äußere sich im allgemeinen nicht in der Form einer Überarbeitung und gesundheitlichen Schädigung, sondern in Gestalt einer geistigen Abstumpfung durch das Vielerlei des dargebotenen Stoffes und durch den täglichen Zwang der kontrollierten Pensenarbeit. Daher stamme die (vom Verf. sehr schwarz gemalte) Unredlichkeit der Schülerarbeit, die Abstumpfung des sittlichen Gefühls, der Mangel an Arbeitsfreudigkeit und die typische Faulheit der Studenten. Für unreife Knaben habe das Einpauken seine volle Berechtigung; aber allmählich müsse die Umwandlung der vorgeschriebenen Pensenarbeit in eine freiere und darum freudigere und erfolgreichere Art des Arbeitens in die Wege geleitet werden. Das ist ja theoretisch sehr hübsch, und die Leiter der pädagogischen Seminare mögen mit allem Ernst bedacht sein, die Kandidaten zu einem solchen Verfahren vorzubereiten. Inzwischen halte ich es für praktischer, die Jugend zunächst mal, und zwar schon in den unteren und mittleren Klassen, von dem auf ihrem Gemüte lastenden Druck zu befreien. Man schaffe die Hälfte aller Extemporalien ab, gestalte den Text der anderen erheblich leichter und ertöte nicht durch schnöde Prädikate jede Lust und Freudigkeit, worüber zu vergleichen diese Zeitschrift 1901 S. 555 ff. Es ist ja doch, wie Matthias sagt, des Lehrers Aufgabe und Pflicht, den Mut, der aus der Hoffnung des Gelingens entspringt, im Schüler zu entwickeln.

Mit gleicher Entschiedenheit, wie gegen die Einheitsschule, erklärt der Verf. sich gegen das Reformgymnasium und stimmt durchaus der Auffassung Paul Cauers zu, daß die allgemeine Einführung des lateinlosen Unterbaus eine Prinzipienfrage von einschneidendster Bedeutung sei; nicht weniger als die Fortdauer der klassischen Bildung in Deutschland stehe dabei auf dem

Digitized by Google

Spiel; andererseits würden schon Klagen der Reformer laut, daß in den oberen Klassen die exakten Wissenschaften zugunsten der alten Sprachen allzusehr eingeschränkt seien. Immerhin könnten ja einzelne derartige Anstalten im Wettbewerb mit den Gymnasien zugelassen werden. Nun, die Sache ist nicht weiter dringlich und aufregend, seit Reinhardt selber (S. 44) zugegeben hat, nach dem Beschluß der Gleichberechtigung aller Schulgattungen habe die Frage des gemeinsamen Unterbaus weit geringere Bedeutung.

Dieser Beschluß ist denn allerdings das einzig Wesentliche der neuesten Reform. Der Verf. sagt, durch die Gleichberechtigung „hat man sich zu dem Grundsatz bekannt, daß künftig nicht mehr starre Einheit und äußerer Zwang, sondern Mannigfaltigkeit und freie Selbstbestimmung unserer Jugenderziehung als Leitstern voranleuchten soll". Das sei der einzige Weg, der uns aus der bisherigen Wirrnis herausführen könne, und die einsichtigsten Pädagogen der verschiedenen Richtungen hätten sich mit Entschiedenheit „zu der Anschauung des Kaiserlichen Erlasses bekannt". Die Beseitigung der letzten Klauseln (Medizin und Theologie für die Oberrealschulen) sei wünschenswert. Eine wirkliche Änderung werde nur für die medizinische und juristische Fakultät eintreten; Mediziner werden voraussichtlich zum großen Teil aus den Realanstalten hervorgehn; daß die große Mehrheit unserer Richter und Regierungsbeamten auf absehbare Zeit die klassische Bildung vorziehen werden, brauche man nicht zu bezweifeln. Demnach schrumpfen die schlimmen Folgen für die Universitäten auf ein sehr bescheidenes Maß zusammen. Die Professoren würden das ehrwürdige Gebäude deutscher Wissenschaft schon zu schirmen wissen; wenn sie aber einmal wieder nachdrücklich darauf hingewiesen werden, daß ihre Aufgabe nicht nur die Ausbildung von Forschern ist, sondern auch die Erziehung der vielen anderen für die praktischen Berufe, so werde das unserm nationalen Leben schwerlich Schaden bringen. Nachdem nun durch die Gleichberechtigung die Axt an die Wurzel des Berechtigungswesens gelegt ist, „kommt alles darauf an, daß man in Zukunft den Mut und die Kraft finden wird, es mit ein paar wuchtigen Schlägen auch wirklich zu beseitigen". Dazu wird denn die Mitwelt durch etliche laut dröhnende Worte ermuntert; Frommanns „fluchwürdiges Privilegium der Einjährigenberechtigung" wird noch übertrumpft durch de Lagardes auf S. 132 sogar zweimal zitiertes Verdammungsurteil, Preußen habe durch das Berechtigungswesen „alles wett gemacht, was es Gutes und Großes für Deutschland getan". Vor allem sei eine gründliche Umgestaltung des Einjährigfreiwilligenrechts, unter dessen jetzigen Wirkungen Lehrer und Offiziere in gleicher Weise leiden (!!), auf die Dauer unabweislich. Der schon oft gemachte Vorschlag, an Vollanstalten das betreffende Recht erst mit dem Reifezeugnis zu verleihen, sei prinzipiell nicht



Digitized by Google

unbedenklich und würde praktisch zu manchen Härten führen; andre wollen den militärischen Vorgesetzten die Entscheidung überlassen, wer durch dienstliche Tüchtigkeit, Stellung(!) und Persönlichkeit geeignet ist, früher beurlaubt zu werden, wonach es denn auf den Bildungsstand der künftigen Reserveoffiziere nicht weiter ankäme. Nun, eine weitere Erörterung würde hier zu nichts führen; es ist ja eine soziale und militärische Frage. Nur auf einen Punkt will ich hinsichtlich der Gleichberechtigung hinweisen, den ich nirgend erwähnt finde. Künftig kann der Kadett, der für die militärische Laufbahn wenig Neigung und Geschick bewährt, ohne Zeitverlust auf die Universität gehn.

Sollen wir denn nun etwa abwarten, bis unsere höheren Schulen ganz von den „Fesseln" befreit sein werden? Es heißt doch rusticus exspectat dum defluat amnis, und es wird doch auch jetzt schon „möglich sein, die Jünglinge in den Oberklassen wieder zu einem wahrhaft freien, freudigen und deshalb geistbildenden Arbeiten anzuleiten". Aus IIa und I bleibt doch schon heute die große Schar der indifferenten Köpfe weg. Über sonst noch nötige Umbildungen und Neubildungen in der Organisation, über ein freies Sichversenken in ein selbstgewähltes Gebiet je nach Neigung, Begabung und künftigem Beruf will der Verf. einstweilen noch nicht „grübeln". Nicht von der Erhaltung überlieferter äußerer Formen hänge das Heil der Zukunft ab, sondern von dem Walten des lebendigen Geistes. Und so könne man auch von dem unendlichen Wert griechischer Geisteskultur durchdrungen sein, ohne bei dem Gedanken zu zittern, daß der Lehrplan der Gymnasien nicht der einzig mögliche Weg zur klassischen Bildung sei. Sed haec hactenus. Inzwischen ist den Vollanstalten eine größere Freiheit in der Feststellung des Lehrplans zu gewähren; allenthalben können fakultative Unterrichtskurse eingerichtet werden, z. B. Latein an Oberrealschulen so gut wie Englisch an Gymnasien. Ja man wird in Zukunft auch einmal den Mut fassen, nicht nur den Schulen, sondern auch den einzelnen Schülern die wünschenswerte Freiheit des Arbeitens zurückzugeben. Namentlich sei in Prima eine gewisse Gabelung des Lehrplans denkbar. Im Gymnasium könne eine altsprachliche Linie sich von dem Gesamtunterricht abheben, um die strebsamsten Schüler unter Ermäßigung anderer Fachanforderungen auf jenem Hauptgebiet zu fördern; in Realanstalten könne man eine mehr neusprachliche und eine mehr naturwissenschaftliche Linie scheiden.

Über diese Zukunftsaussichten „mag man heute noch verschieden denken" und die historische Entwicklung ruhig abwarten. Das Endurteil faßt der Verf. dahin zusammen, daß „der Kaiserliche Erlaß von 1900, wenn seine leitenden Gedanken zugleich mit Besonnenheit und Entschlossenheit durchgeführt werden, geeignet ist, unserm höheren Schulwesen allmählich die lange entbehrte Bewegungsfreiheit zurückzugeben".

Digitized by Google

Wir dürfen also, wie gesagt, auf ein Jahrzehnt zufriedener Ruhe hoffen, und weitere Reformvorschläge nonum prematur in annum!

Danzig. Carl Kruse.

---

1) Kretzschmar, Das höhere Schulwesen im Königreich Sachsen. Leipzig 1903, Roßbergsche Verlagsbuchhandlung. XIV u. 704 S. 8. geb. 10 *M*.

2) Nodnagel, Das höhere Schulwesen im Großherzogtum Hessen. Gießen 1903, Emil Roth. VIII u. 328 S. 8. 6 *M*.

Im Aprilheft des Jahrgangs 1903 dieser Zeitschrift hat der Berichterstatter gelegentlich der Anzeige der von dem Geheimen Oberschulrat Dr. Krüger herausgegebenen Sammlung der Verordnungen und Gesetze für das höhere Schulwesen im Herzogtum Anhalt dem Wunsche Ausdruck gegeben, daß auch andere deutsche Bundesstaaten dem Beispiele folgen und damit die Möglichkeit schaffen möchten, daß weitere Kreise einen genauen Einblick in die Eigenart der Verwaltung erhielten. Sicher nicht erst auf diese Anregung hin, sondern aus eigener Entschließung sind nun noch in demselben Jahre die bezüglichen Veröffentlichungen durch hohe Schulverwaltungsbeamte in Sachsen und Hessen-Darmstadt erfolgt. Vorhergegangen war ihnen das Erscheinen des Werkes von Fehleisen „Sammlung der wichtigsten Bestimmungen für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs. Stuttgart 1899, Kohlhammer".

Die Durchsicht der beiden nun zu besprechenden Bücher zeigt wiederum den starken Einfluß, den jede Änderung in den Schulverhältnissen Preußens auf die Bundesstaaten ausübt. Schon äußerlich zeigt sich dies, wie bei dem Krügerschen Werke, so auch hier bei dem über Hessen in der Anordnung der Materien, die ganz der Wieseschen Sammlung entspricht. Abweichender und selbständig ist das sächsische Sammelwerk. Hier sind durch Gesetz vom 22. April 1876 bzw. vom 15. Februar 1884 die Verhältnisse der Gymnasien, Realschulen (d. h. Realgymnasien und sechsklassigen Realschulen) und Seminare festgestellt. In dem ganzen Buche sind daher die Seminarangelegenheiten zugleich mit denen der höheren Unterrichtsanstalten behandelt. Der Abdruck dieses Gesetzes und der Ausführungsverordnung, welche das Kultusministerium dazu erlassen, eröffnet die Publikation. In fünf Beilagen werden die Lehr- und Prüfungsordnungen für Gymnasien vom 28. Januar 1893, für Realgymnasien vom 22. Dezember 1902 und für Realschulen (II. Ordnung) vom 20. März 1884, sowie die für Volksschullehrer- und für Lehrerinnenseminare hinzugefügt. Man erkennt schon hier die Einwirkung. Die preußischen Lehrpläne von 1882 führten 1884 zu einer Änderung des ganzen höheren Schulwesens; 1893 folgten wenigstens die Gymnasien,

Digitized by Google

wenn auch zögernd, der erneuten Anregung des größeren Nachbarstaates; 1902 nötigten die neugeschaffenen Verhältnisse zu einer Anpassung der Realgymnasien. Unberührt blieben nur die Realschulen. — Dem Gesetz an zutreffender Stelle eingefügt und im Auszuge abgedruckt sind die Gesetze über die Verhältnisse der Zivilstaatsdiener vom 7. März 1835 bzw. 3. Juni 1876, die Verordnung über Geltung der von deutschen Gymnasien außerhalb des Königreichs Sachsen ausgestellten Maturitätszeugnisse, das Gesetz über die Form der Eidesleistung (bei Eintritt in eine ständige Stelle) usw. In einer Reihe von sehr ausführlichen Anhängen werden dann die Bestimmungen über das Berechtigungswesen gegeben, und zwar sowohl die reichsgesetzlichen als auch die landesrechtlichen, d. h. die für das Studium, die Prüfungen und die Promotionen an der Universität Leipzig und der Technischen Hochschule zu Dresden, sowie für den technischen Staatsdienst, endlich auch die für Prüfungen der Bureauassistenten und Sekretäre im Geschäftsbereiche der verschiedenen Ministerien getroffenen Vorschriften. Ferner die Vorschriften für die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst, Lehrerprüfungsordnungen und zwar sowohl die Ordnung der Prüfung für das höhere Schulamt vom 19. Juli 1899 (der preußischen vom 18. September 1898 folgend) als auch diejenige der pädagogischen Prüfung an der Universität Leipzig und der Kandidaten des höheren Lehramts der mathematisch-physikalischen und chemischen Richtung an der Technischen Hochschule zu Dresden, beides speziell sächsische Einrichtungen. Dann folgen die Bestimmungen über die Gehälter und Pensionen der Lehrer an den höheren Schulanstalten, sowie über Reisekosten und Tagegelder. Durch Gesetz vom 19. Juli 1902 beziehen die sächsischen Zivilstaatsdiener vom 1. Januar 1904 ab einen Wohnungsgeldzuschuß, in den Grenzen von 400 ℳ für die höchste Beamtenklasse und den teuersten Ort und 60 ℳ für die niedrigste Klasse und den billigsten Ort. Bei Bemessung von Pension und Wartegeld bleibt dieser Zuschuß außer Betracht; Unverheirateten wird er nur zur Hälfte gezahlt. Eine Reihe von Bestimmungen über den Geschäftsverkehr, über Versicherung der Gebäude und des Mobiliars, endlich gesundheitspolizeiliche Bestimmungen und Vorschriften über Revision, Bau und Einrichtung der Schulgebäude machen den Beschluß.

Das Werk Nodnagels über die hessischen Schulverhältnisse ist nicht ganz so reichhaltig, besonders bezüglich der für den Eintritt in die Beamtenlaufbahn geltenden Vorschriften. Hervorzuheben ist auch hier das Datum der Ordnung der Prüfung für das höhere Lehramt vom 9. Dezember 1899, dagegen datieren die gültigen Lehrpläne für die Gymnasien und Realgymnasien vom 18. Januar 1893, die der Realschulen vom 6. Dezember 1899. Neben diesen Formen ist durch Gesetz vom 11. Mai 1901 den „höheren Bürgerschulen" die Aufgabe zugewiesen, „eine über das

Digitized by Google

Ziel der Volksschule hinausgehende Schulbildung zu gewähren und ihre Schüler gegebenen Falls zum späteren Übertritt in höhere Lehranstalten vorzubereiten". Während die Reifeprüfungsordnung für die Gymnasien und Realgymnasien beide vom 18. Januar 1893 datieren, trägt die für die Oberrealschule das Datum des 28. April 1901. In der für die höheren Lehranstalten gültigen Schulordnung vom 12. September 1899 fällt in § 12 die Bestimmung auf, daß, falls der Urheber einer Beschädigung nicht zu ermitteln ist, eine ganze Klasse für den Schaden haftbar gemacht werden könne, eine Bestimmung, deren juristische Gültigkeit für sehr zweifelhaft gehalten wird. Hessen ist bekanntlich der Staat, der dem oft laut gewordenen Wunsche der akademisch gebildeten Lehrer nach einer Amtsbezeichnung auch für die in der Vorbildung begriffenen und noch nicht definitiv angestellten Anwärter durch die Bezeichnungen „Lehramtsakzessist" und „Lehramtsassessor" gerecht geworden ist (§ 2 der Verordnung vom 24. Juni 1893 über die praktische Vorbereitung für die Anstellung im höheren Lehramt. S. 49). Hier findet auch eine Vereidigung schon bei dem Antritt des Vorbereitungsdienstes statt (vgl. S. 54).

Man sieht, des Interessanten bietet eine Durchsicht der Bücher genug. Sie scheinen recht eigentlich nicht nur in die Bibliotheken der Anstalten und auf die Arbeitstische der Verwaltungsbeamten des betreffenden Staates selbst zu gehören, sondern auch außerhalb dieses in den andern deutschen Vaterländern Beachtung zu verdienen. Ein Buch, das die Verhältnisse der einzelnen Bundesstaaten in bezug auf äußere und innere Angelegenheiten des höheren Schulwesens übersichtlich nebeneinander stellt, wäre eine höchst verdienstvolle Arbeit. H. Morsch hat in einigen eingehenden Studien über die Prüfungsordnungen und über die Direktoreninstruktionen den Anfang dazu gemacht. Vielleicht kann man von ihm eine Erweiterung seiner Arbeit, in Erfüllung obigen Wunsches, erwarten.

3) **Kurt Geifsler, Anschauliche Grundlagen der Mathematischen Erdkunde.** Leipzig 1904, B. G. Teubner. VI u. 199 S. 8. geb. 2,50 *M*.

Schon vor Jahren hat der Verfasser ein ähnlich angelegtes, aber nach Format und Inhalt beschränkteres Büchlein über denselben Gegenstand in der Sammlung Göschen veröffentlicht. Hier erscheint es in stark erweiterter Gestalt in neuem Verlage. „Zum Selbstverstehen und zur Unterstützung des Unterrichts", so bezeichnet der Verfasser auf dem Titelblatte seine Bestimmung. An die Verwendung als Lehrbuch in Schulen scheint er also in erster Linie nicht zu denken. In der Tat würde für diesen Zweck die Anlage nicht ganz geeignet sein. Es bietet einen entwickelnden Lehrgang der Hauptlehren der Disziplin, aber es berücksichtigt für ein Lernbuch — das doch jedes Schulbuch auch

Digitized by Google

sein muß — zu wenig die zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse. Für die oben angegebenen Zwecke aber kann es als wohlgeeignet bezeichnet werden. Gute Dienste wird es dem jüngeren Lehrer leisten, der neben dem systematischen Abriß, den die Schüler in der Hand haben, noch ein methodisches Hilfsmittel sucht; und ein geistig vorgeschrittener Schüler wird wohl imstande sein, an der Hand dieses Leitfadens selbständig sich mit den Tatsachen und Lehren der mathematischen Geographie bekannt zu machen. Ganz leicht wird ihm das freilich nicht werden. Bei allem Ringen nach Klarheit und Anschaulichkeit ist die Darstellung gelegentlich doch noch immer zu abstrakt und stilistisch nicht einwandfrei. Vor allem ist dem Berichterstatter in dieser Hinsicht der Abschnitt 2 aufgefallen. Die Mängel sind indessen nicht so arg, daß sie nicht in den Kauf genommen werden könnten bei dem Brauchbaren, das geboten wird. In 28 Abschnitten bespricht der Verfasser Gesichtsfeld und Horizont, Gestalt der Erdoberfläche, die Auffindung bestimmter horizontaler Richtungen, die Beobachtung der täglichen Sternbewegung, den nördlichen Sternenhimmel und das Äquator-Polsystem, die Messung der Erdkrümmung von Süden nach Norden und von Osten nach Westen, die Erdanziehung nebst Pendel und Pendeluhr (die Beschreibung der letzteren auf S. 59 erscheint nicht leicht verständlich), die Rotation der Erde, die Schwungkraft, das Maß der Zeit und die Erdmasse, Kartengradnetze, die scheinbare Sonnenbewegung, die Herstellung des Zonenapparats, den Frühlingspunkt als Anfangspunkt, die mittlere Sonne und den Jahresanfang, die Schleifen der Planetenbahnen und den Erdlauf nach Kopernikus, Keplers Gesetze, die Parallaxe und die Entfernung der Sonne, die Geschwindigkeit des Lichtes, die Aberration des Fixsternlichtes, den Mond und die Mondbahn, Newtons Gesetz der Massenanziehung, die drei Körper (Störungen, Flut und Ebbe), die Präzision der Tag- und Nachtgleichen, den Kalender, Entstehung und Zukunft der Erde, endlich neuere Untersuchungen über die Gestalt der Erdoberfläche. Auf jeden dieser Abschnitte folgt eine Anzahl von Fragen, die den Inhalt des eben Vorhergegangenen teils wiederholen, teils zu größerer Klarheit bringen, teils endlich auch wohl durch selbständiges Nachdenken des Schülers noch weiterführen sollen. Ihre Auswahl, Anordnung und Fassung ist sachgemäß, und der Lehrer wird in ihnen fast noch mehr als in den belehrenden Abschnitten viel brauchbaren Stoff für den Unterricht finden. Ganz besonders mag hier noch auf den Abschnitt über die Herstellung des Zonenapparats hingewiesen werden, der sehr geeignet scheint, durch seine Einfachheit und die Möglichkeit, ihn selbst anzufertigen, bei den Schülern Klarheit der Vorstellungen herbeizuführen. Übrigens ist hier S. 96 Z. 18 v. u. wohl Horizontal- statt Äquatorreif zu lesen. — Ein sorgfältig gearbeitetes Sachregister macht den Beschluß.

Digitized by Google

Der Verfasser hat in den letzten Jahren eine sehr lebhafte literarische Tätigkeit entfaltet und, neben größeren Werken, in Zeitschriften erläuternde, unterstützende Aufsätze geliefert. Es sei hier hingewiesen auf die Aufsätze: „Unendlichkeitsfragen aus der mathematischen Erdkunde" (Geographischer Anzeiger, hrsgb. von Haack u. Fischer, IV, Oktober 1903), „Wie können wir die mathematisch-geographischen Grundbegriffe praktisch lehren?" (Die Lehrerin, hrsgb. von M. Loeper-Housselle. XX 29), „Die mathematische Erdkunde und ihr Zusammenhang bei den neuen Lehrplänen" (Lehrproben u. Lehrgänge Heft 73). — Als eine erfreuliche Gabe ist das vorliegende Werk trotz der angegebenen Ausstellungen zu begrüßen. Es ist offenbar der Sache wegen geschrieben und gehört nicht zu jener Sorte der Lehrbücherfabrikate, die in erster Linie bestimmt sind, des Verfassers und Verlegers materiellen Interessen zu dienen. Neben Diesterweg-Schwalbes Populärer Himmelskunde und A. J. Picks Elementaren Grundlagen der astronomischen Geographie wird es als Hilfsmittel für die Vorbereitung zum Unterricht eine erste Stelle einnehmen können.

Nordhausen a. Harz. Max Nath.

---

Wilhelm Münch, Zukunftspädagogik. Utopien, Ideale und Möglichkeiten. Berlin 1904, Georg Reimer. IV u. 269 S. 8. 4 *M*, geb. 4,50 *M*.

Wilhelm Münch, Aus Welt und Schule. Neue Aufsätze. Berlin 1904, Weidmannsche Buchhandlung. 276 S. gr. 8. 5 *M*.

Der gelehrte und liebenswürdige Verfasser hat uns in diesem Jahre mit zwei neuen Schriften beschenkt, die seinen Freunden und Verehrern wie die früheren Bücher lieb und wert sein werden. Nach Inhalt und Form schließen sie sich denselben in würdiger Weise an, gleich ausgezeichnet durch die anregenden, fruchtbaren Gedankenreihen wie durch den Glanz der Sprache.

Die „Zukunftspädagogik" ist eine vortreffliche Ergänzung und Erweiterung der Hodegetik, die von dem Verf. unter dem Namen „Geist des Lehramts" veröffentlicht und von uns vor einigen Monaten in dieser Zeitschrift besprochen und nachdrücklich empfohlen worden ist. Die Zukunftspädagogik will dem Leser eine Umschau bieten über das, was von der Erziehung in Zukunft anders gefordert wird, als es jetzt geübt zu werden pflegt; eine Reihe origineller Vorschläge aus neuerer Zeit soll beleuchtet werden, die im ganzen allen eigentümlichen Bestrebungen der Gegenwart Ausdruck geben. Anzuregen, das ist die Bestimmung der ganzen Veröffentlichung; zum Mitdenken über die sich öffnenden Fragen soll eingeladen und zur Klärung der Probleme mitgewirkt werden. Es handelt sich hier zum Teil um Schriften stark revolutionären Charakters, um

Digitized by Google

Schriften, die nicht immer von Fachgenossen ausgegangen sind. Es muß grundsätzlich der Standpunkt angefochten werden, als ob jede tiefer greifende Änderung an vertrauten Einrichtungen und Gepflogenheiten von vornherein mit Mißmut oder Geringschätzung abgewiesen werden dürfe, als ob man sogleich Ausgeburten menschlicher Tollheit in dem zu sehen habe, was durch Unbefangenheit des Standpunkts überrascht, auch als ob auf „Dilettanten" zu hören von vornherein unwürdig sei. Sich in sein Fachverständnis einzuhüllen, ist noch keine Stärke, ist jedenfalls unweise. Es ist in pädagogischen Dingen immer viel mehr problematisch als die meisten glauben. Darum ist zum Anfmerken um so mehr Anlaß, je mehr sich gewisse Forderungen verdichten und je bestimmter sich zwischen allem wirr durcheinander Klingenden gewisse gleichartige Töne vernehmen lassen. Im einzelnen streben die neu hervortretenden Gedanken und Wünsche nach verschiedenen Richtungen auseinander, neu kann genau genommen nur weniges genannt werden; im Gegenteil die jetzigen Forderungen fallen, ohne daß es den Verfassern selbst bekannt ist, größtenteils zusammen mit solchen, wie sie vor hundert und mehr Jahren erhoben worden sind.

In dem ersten Teil der „Zukunftspädagogik" gibt der Verf. einen literarischen Überblick über die sechzehn pädagogischen Schriften, die er sich zur Besprechung ausersehen hat. Darunter sind manche, deren Titel und Verfasser vielen Lesern nicht bekannt gewesen sind, die aber darum nicht auf geringeres Interesse Anspruch haben. Neben den deutschen macht uns in gleicher Weise der Verf. mit den fremdländischen Schwärmern bekannt, und er tut dies, indem er so objektiv wie möglich berichtet, so daß auch wir die sich daran knüpfenden Betrachtungen frei zu würdigen imstande sind. Er beginnt mit dem Buch der Schwedin Ellen Key „Das Jahrhundert des Kindes", es folgt „Entwurf eines Unterrichtsplanes auf psychologischer Grundlage" von Paul Lacombe, „Bemerkungen über Erziehung" von Pierre de Coubertin, „Die neue Erziehung" von Edouard Demolins, „Schule und Gesellschaft" von John Dewey, „Die Erziehung der deutschen Jugend" von Paul Güßfeldt, „Die neue deutsche Schule" von Hugo Göring, „Der Deutsche und sein Vaterland" von Ludwig Gurlitt, „Emlohstobba" von Hermann Lietz, „Volksschulen, höhere Schulen und Universitäten" von Julius Baumann, „Deutsche Erziehung" von Fritz Schulze, „Sozialpädagogik" von Paul Natorp, „System der Pädagogik im Grundriß" von Adolf Döring, „Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage" von Paul Bergemann, „Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend" von Georg Kerschensteiner, „Erziehung und Erzieher" von Rudolf Lehmann.

Im zweiten Teile beabsichtigt der Verf. keine Auseinandersetzung mit allem einzelnen; das würde zu außerordentlich breiten Erörterungen führen. Aber aus dem Reichtum der Vorschläge

Digitized by Google

einen Weg zu finden, der die rechte Grenze innehält zwischen dem Möglichen und dem ewig fern Schwebenden, ist sein Bemühen in den „Praktischen Ausblicken". Hier führt er uns in dieselbe Gedankenwelt ein, die sein Buch „Der Geist des Lehramts" erfüllt. Aber doch ist die Form der Darstellung eine andere, nicht so abstrakt und ruhig wie dort, lebhafter, zündender, wie es Kampf und Streit mit sich bringen. Die Betrachtungen, wie sie hier Münch anstellt über das Recht der Selbstentfaltung, über die Bedeutung der Lebenssphäre, über unser Bildungsideal, weiter über die Stellung der Kunst im künftigen Erziehungsplan, über Lehrerbildung, Universitätsbildung machen die Augen der Lesenden hell, fordern zur Selbstprüfung auf und kräftigen den Willen, zumal wir aus allen Betrachtungen herausfühlen, wie er unsern Stand ehrt und die richtige Wertschätzung desselben anstrebt und ihm eine mächtigere Einwirkung auf den Geist und die Gestaltung des Unterrichtswesens schaffen möchte. „Steigen doch die originellen Gedanken am häufigsten von unten nach oben, nicht umgekehrt, und unter den jüngeren Mitgliedern der Lehrerkollegien, unter den jüngeren Direktoren etwa, tauchen zunächst die Ideen auf, die sich dann übertragen und verbreiten und im günstigsten Falle — wozu natürlich auch gehört, daß es gute Ideen sind — vielleicht nach oben empordringen". Und so erhebt sich für ihn auch die Frage, ob nicht etwa republikanische Mitregierung zu gewähren wäre. „Ob die Beiordnung einer freier zusammengesetzten Körperschaft nach Art des französischen Conseil supérieur zu wünschen wäre, sei dahingestellt: gelegentliche gemischte „Schulkonferenzen" haben wir ja in den letzten Jahrzehnten wiederholt gehabt. Daß aber bei derartigen Enqueten über das künftig Wünschenswerte auch einfache Mitglieder des höheren Lehrstandes selbst zugezogen würden, darin könnte wohl jenes Conseil supérieur Muster werden, und auch dazu ist übrigens ein gewisser Anfang schon gelegentlich gemacht worden.

Das Buch „Aus Welt und Schule" lehnt sich nach Inhalt und Form an das in demselben Verlage im Jahre 1900 unter dem Titel „Über Menschenart und Jugendbildung" erschienene Buch an. Wir haben seinerzeit über das Buch berichtet. Ebenso wie jenes ist dies eine reiche Sammlung von Einzelaufsätzen, die zum größten Teil schon in Zeitschriften oder ähnlich veröffentlicht, aber darum doch nur einem kleineren Kreise von Lesern zugänglich gemacht worden sind. In allen hat es Verf. mit der Stellung von bedeutenden Kulturfragen der Gegenwart zu tun; ob es ihm gelungen, diese ihrer praktischen Lösung nahe geführt zu haben, kann er zwar selbst nicht hoffen, aber im letzten Grunde hat er einem Bedürfnis des freien Überdenkens der Dinge und der sprachlichen Gestaltung des Empfundenen genügen wollen, — ein Recht, auf das nicht bloß die Dichter Anspruch haben, sondern auch andere, denen es ebenso

Digitized by Google

— und vielleicht noch gewisser — Ernst ist. — Münch ist einer der hervorragendsten Pädagogen unserer Zeit, er lebt so sehr in dieser Wissenschaft, daß er alles, was seinem Blicke in der umgebenden Welt begegnet, alle seine Lebenserfahrungen auf den weitesten Gebieten menschlichen Erkennens immer in Beziehung zu der Kunst zu setzen weiß, der er sein Leben geweiht hat. Darum sind seine Schriften nicht nur geeignet, die Jünger der Wissenschaft mit dem rechten Geist zur Ausübung ihres Berufes zu erfüllen, sondern auch ihre Blicke zu schärfen, um den Zusammenhang von menschlichen Zuständen und Einrichtungen mit der Erziehung und dem, was der Erziehung zugute kommt, zu erkennen und die eigene Persönlichkeit im Dienste des Amtes immer vollkommener zu gestalten. In einer Zeit, in der wir in Gefahr sind, in unserer freien Bewegung mehr und mehr eingeschränkt zu werden, ist es eine höchst erfreuliche Erscheinung, von der höheren Warte aus einen Mann Fragen des Unterrichts behandeln zu sehen, der weit entfernt ist von der traurigen Art der Pädagogen, denen die Aneigung einer gewissen äußeren Technik als das Wesentliche des pädagogischen Ideals gilt.

Über die einzelnen Aufsätze zu berichten, würde die Grenzen der Anzeige übersteigen; aber schon aus den Themen wird der Leser ersehen, durch welche Gebiete des Innen- und Außenlebens ihn der Verf. führen wird; und wir können ihm versprechen, daß er keine Abhandlung gelesen haben wird, ohne daß er neben der Freude an der glänzenden Darstellung den Genuß geistiger Hebung und Förderung reichlich empfunden hat. Die Aufsätze sind folgende: „Die Rolle der Anschauung in dem Kulturleben der Gegenwart", „Psychologie der Großstadt", „Die Gebildeten und das Volk", „Was ist deutsche Erziehung?", „Die Erziehung zum Urteil", „Beredsamkeit und Schule", „Goethe in der deutschen Schule, „Shakespearelektüre auf deutschen Schulen", „Sprechen fremder Sprachen", „Sprache und Religion", „Nationen und Personen", „Seelische Reaktionen", „Von menschlicher Schönheit".

Das Buch ist der Berliner Gymnasiallehrergesellschaft gewidmet.

In beiden besprochenen Schriften ist Ausstattung, Druck, Papier sehr gut.

Stettin. Anton Jonas.

---

A. Rausch, Schülervereine. Erfahrungen und Grundsätze. Unter Beifügung der gesetzlichen Bestimmungen und Verordnungen. Halle a. S. 1904, Buchhandlung des Waisenhauses. 112 S. 8. 1,50 *M*.

Der Verf. verwahrt sich im Vorwort gegen die naheliegende Auffassung, als sei seine Schrift durch die Verhandlungen des preußischen Abgeordnetenhauses vom 16. bis 19. März dieses Jahres

Digitized by Google

über die Zulassung religiöser Schülervereine, insbesondere über die evangelischen Bibelkränzchen und die Marianischen Kongregationen unter katholischen Schülern veranlaßt worden. Schon lange vorher, versichert er, habe er die Absicht gehabt, die Erfahrungen und Grundsätze, welche bei der Beaufsichtigung und Beobachtung der Schülervereine hier und da gewonnen seien, zusammenzufassen. Er wollte damit das Gemeinschaftsleben der Schüler der Beachtung der Schule wie des Hauses empfehlen. Was ihm die hier behandelte Frage besonders wichtig erscheinen ließ, war dieses. Schüler*vereine*, sagt er, seien das sicherste Mittel, zu verhindern, daß sich Schüler*verbindungen* bilden. Er räumt ein, daß Verbindungen nach studentischem Muster die Schuljugend oft in physischer wie in geistiger und moralischer Hinsicht zugrunde gerichtet haben. Um die Wiederkehr solcher heilloser Verirrungen, wie sie in der großen Verfügung vom 29. Mai 1880 geschildert werden, zu verhindern, meint er, gebe es kein besseres Mittel, als Schülervereinigungen zu gestatten, ja zu pflegen und durch zweckmäßige Bestimmungen zu regeln. Daß diese Vereine stets einen Teil der studentischen Formen annehmen werden, räumt er ein; aber das scheint ihm einer Impfung gleichzuachten, die vor Schlimmerem bewahre. Die Seele des Buches ist ein freundlicher Glaube an die guten Instinkte der Jugend. Der Verf. meint, daß sich in den Schülervereinen ein für die Bildung des werdenden Geschlechts wichtiger Trieb offenbart, den zu regeln und zum Guten zu lenken, Pflicht der Behörden, der Schule, des Hauses sei. Er denkt über den Vereinstrieb ungefähr so, wie Aristoteles über die Leidenschaften, die *πάθη*, die *ἐπάρσεις*. Diese seien, lehrt er, utiliter datas a natura. Sie seien moderandas, nicht radicitus evellendas. Die Stoiker antworteten ihm, das hieße im Gegenteil dem modice insanire das Wort reden. Auch des Verfassers Absicht geht auf eine vernünftige Ausgestaltung des Natürlichen. Dabei meint er wohl mit Lessing, daß man dem Feuer zuliebe sich den unvermeidlichen Rauch gefallen lassen müsse. Seine Auffassung ist eine optimistische. Wenn die Schule die Beaufsichtigung, Regelung und Pflege der Schülervereine übernimmt, scheint es ihm möglich, Ausschreitungen zu verhindern. Was er sagt, klingt recht gut; doch muß man manchmal an die Antwort denken, die Friedrich der Große einem Philanthropen gab: „Vous connaissez mal la maudite race à laquelle nous appartenons". Er streichelt das menschliche Tier und redet ihm freundlich zu, während Pilger in seiner vortrefflichen Schrift über das Verbindungswesen auf norddeutschen Gymnasien den Stier bei den Hörnern packt. Rausch denkt an die Schüler, *οἵους δεῖ εἶναι*; Pilger schildert sie, *οἷοί εἰσιν*. Rauschs auf der Grundlage einer optimistischen Psychologie ruhende Schrift zeigt ein freundliches, hoffnungsseliges Gesicht. Pilgers Schrift, die ein aktenmäßig festgestelltes Material mit unanfechtbarer Logik aus-

Digitized by Google

nutzt und in allen ihren Teilen so verkittet und vernietet ist, daß jeder Einwand verstummen muß, erweckt ein Gefühl des Schwindels, wie beim Blick in einen Abgrund. Sie beweist klar, daß es sich bei diesem ganzen Treiben nicht bloß um übermütige Streiche und harmlose Albernheiten handelt, und öffnet Tiefen der geistigen und sittlichen Verworfenheit, die jedem liberal denkenden Menschenkenner, auch wenn er gar nichts von einem Schultyrannen an sich hat, das Gefühl der tiefsten Trauer und zugleich des Ekels erwecken müssen. Auch Pilger redet im übrigen nicht wie ein finsterer Puritaner: er gönnt der Jugend fröhlichen Genuß, Umgang und Freundschaft. Auch er begreift es psychologisch, daß sich der Trieb nach Vereinigungen in den Schülern regt, namentlich in dem oft so inhaltslosen und dürftigen Getriebe der kleinen Städte; aber reicher scheint ihm doch der mißfarbige Strom des Verbindungswesens aus gewissen trüben und unlauteren Quellen gespeist zu werden. Dabei ist er weit entfernt, der Jugend allein die Schuld beizumessen. Eine solche an Blödsinn grenzende Plattheit, eine solche niederträchtige Verhöhnung alles dessen, was die Adelstitel der menschlichen Natur ausmacht, würde nicht eine so wuchernde Ausbreitung finden können, wenn die Familie und die Gesellschaft eine andere wäre und eine weniger flache Lebensauffassung die Herrschaft erlangt hätte.

In der Schrift von Rausch wird die Frage unter einem dreifachen Gesichtspunkte betrachtet, dem soziologischen, dem schulrechtlichen, dem pädagogischen. In seinen Augen laufen Schülervereine nicht nur auf eine bloße Nachäffung gewisser Vorbilder, nicht auf bloße Vereinsmeierei hinaus, sondern entsprechen einem berechtigten Bedürfnis der Jugend, besonders auch der germanischen Gemütsart. Es sind ihm soziale Gebilde, die ein Leben haben, wie andere soziale Gebilde, die verstanden und politisch behandelt sein wollen. Wie der Staatsmann die Volksseele, so solle der Schulmann die Schülerseele zu verstehen und ihre Entwickelung in die richtigen Bahnen zu lenken suchen. Die eigentliche Domäne der höheren Schule, gesteht er, sei die Wissenschaft; zugleich aber dürfe sie auch nicht vergessen, „daß sie mehr als bloß wissenschaftliche Vorbildung geben soll, daß sie auch für Religion, Gesittung und Kunst, ja auch in gewissen Grenzen und Abstufungen für die Gebiete der Lebenserhaltung, das wirtschaftliche Leben, vorbilden soll". Sie soll den Intellekt des Zöglings nicht allein und hauptsächlich ins Auge fassen, sondern das ganze Seelenleben zu entwickeln suchen. Deshalb scheint es ihm geraten, in und neben der Schule alle möglichen Veranstaltungen zu treffen, welche die Persönlichkeit zu bilden und für die Gesamtheit zu erziehen geeignet scheinen. An Körper und Geist, an Intellekt und Gemüt solle die Schule ihre Zöglinge zu tüchtigen Menschen machen und Sorge tragen, daß sie nicht nur „talentvoll", sondern auch „charaktervoll" werden und Verständnis

Digitized by Google

gewinnen „für die hohen geistigen Güter wie auch für das wirtschaftliche Leben der Nation". Eine Beschränkung auf die Provinz der Wissenschaft scheint ihm nicht angängig: der Mensch bestehe nicht nur aus Intellekt; außer der Wissenschaft gebe es auch noch andere höchst wichtige Kulturprovinzen, die berücksichtigt werden müssen, um eine allgemeinere Bildung zu erzielen. Das Wichtige, was die Schule behandelt, bedarf also der Vervollständigung. Um nun die Einseitigkeit des schulmäßigen Unterrichts zu ergänzen, möchte Rausch den namentlich in der germanischen Seele angelegten Trieb zur Bildung von Vereinen als Bundesgenossen verwenden und ihn auf Gebiete lenken, die in der Peripherie des Bildungsstrebens liegen. Dazu kommt der Gewinn für das Gemütsleben, welchen die freundschaftliche Vereinigung mehrerer Kameraden verschafft. Auch darauf weist er hin, daß die Geschäftsführung, die Verhandlungen und der Meinungsaustausch in Vereinen Gewandtheit verleihen und die Fähigkeit, die eigenen Gedanken darzustellen, steigern. In einer derartigen Beschäftigung erblickt er eine Vorübung für das öffentliche Leben. Ja an der mündlichen Darstellung sowie an den schriftlichen Aufsätzen mancher Primaner glaubt er vorteilhafte Wirkungen des Vereinslebens wahrgenommen zu haben. Die Gefahr der Ausartung leugnet er nicht; aber er meint, daß man ihr durch klug überlegte Statuten und Überwachung begegnen könne. Er teilt deshalb die Bestimmungen für die Schülervereine an der Latina und der Pensionsanstalt der Franckeschen Stiftungen zu Halle sowie die für das Großherzogliche Gymnasium zu Jena entworfenen im Wortlaut mit. In den Lehrerkollegien die Neigung zu erwecken, dem Gemeinschaftsleben der Schüler Beachtung zu schenken und es nach pädagogischen Grundsätzen zu pflegen, das ist seine ausgesprochene Absicht. Ein Lehrer, der sich als treuer Berater und wahrer Freund von Schülervereinen erweise, erwerbe sich um die Wohlfahrt der Schule besondere Verdienste.

Das klingt alles recht gut und ist beherzigenswert. Doch fühlt man sich getrieben, während des Lesens einige Worte zur Abkühlung dazwischenzurufen.

Es ist richtig, daß man kein Streben nach seinen Ausartungen verurteilen soll. Wenn aber die Gefahr der Ausartung so nahe liegt, daß das Gelingen als eine Ausnahme betrachtet werden muß, wird man doch bedenklich sein dürfen. Doch ich sehe ganz ab von der ekelhaften Gemeinheit der Schülerverbindungen, wie sie in Pilgers aktenmäßiger Schilderung erscheinen: auch die Schülervereine haben nicht bloß etwas Schulfeindliches, sondern werden den natürlichen Entwickelungsprozeß im allgemeinen ungünstig beeinflussen. Der Mensch ist allerdings ein *ζῷον κοινωνικόν*. Dies aber ist die Antinomie unseres Entwickelungsgesetzes: sich selbst überlassen, gelangt der Mensch nicht zur Reife seiner Natur; sich anderen überlassend und zur Einheit mit anderen sich

Digitized by Google

innig zusammenschließend, verliert er sich bis zu einem gewissen Grade. Man schleift sich ab, wenn man in Vereinen mit anderen sich auseinandersetzen muß; aber es läßt auch Einbuße an dem Besten, was man hat, erleiden, wenn man immer auf nivellierende Kompromisse aus sein muß. Der Jugend zumal wird ihrer Natur zum Trotz schon so viel des Fremdartigen aufgedrängt, daß man doch wohl besser tut, wenn man sie nicht auch noch in das Joch des Vereinslebens spannt. Wer für die Kräfte seines Gemüts ferner Gelegenheit nach Betätigung sucht, findet sie doch weit reiner und schöner im Verkehr mit einigen wenigen als in Vereinen, die stets heterogene Elemente umschließen und in denen sich diejenigen immer als die ersten aufspielen werden, die altklug sind und frühreif und von dem echt jugendlichen verworrenen Staunen nichts mehr an sich haben. Und welch widerwärtiges Schauspiel bietet es, wenn diese unreifen Menschen, die wir reifere Schüler nennen, den Vereinskomment handhaben! Es ist immer Gefahr vorhanden, daß die Äußerlichkeiten des Vereinslebens sie ganz aushöhlen und um das letzte Restchen ihres bescheidenen Quantums von Verstand bringen. Sollte es darum nicht doch besser sein, sich ihr Talent in der Stille bilden zu lassen? Auch mit größter Umsicht entworfene Statuten können nur die ganz gemeinen, Körper und Seele für immer schädigenden Ausschreitungen verhindern. Wer anderseits zur Vervollständigung seiner schulmäßigen Bildung mit andern zusammen ein Gebiet der Kunst oder der Wissenschaft pflegen will, wird doch auch besser tun, sich nach einem oder einigen passenden Kameraden umzusehen als in einen Verein einzutreten, der die Pflege solcher Dinge sich als Aufgabe gewählt. Vor allem aber ist die geschäftliche Organisation, welche von dem Vereinsleben nicht zu trennen ist, etwas der jugendlichen Natur Zuwiderlaufendes. In derartigem sich üben macht altklug und erzeugt eine den Einwirkungen der Schule nicht günstige Verfassung des Innern. Das alles sind Bedenken, denen man sich nicht wird verschließen können, auch wenn man dem Verfasser zugesteht, daß in den Tiefen der menschlichen Anlage sich als Keim das Verlangen nach solchen Vereinigungen findet.

Gr. Lichterfelde b. Berlin. O. Weißenfels.

---

H. Kluge, Geschichte der deutschen Nationalliteratur. Fünfunddreißigste, verbesserte Auflage. Altenburg 1904, O. Bonde. 285 S. 8. 2,50 *M*.

Die vorliegende neueste Auflage der trefflichen Klugeschen Literaturgeschichte unterscheidet sich von ihren Vorgängerinnen hauptsächlich dadurch, daß sie dem 19. Jahrhundert gerechter wird, namentlich die seit 1871 auf den Plan getretenen Dichter in einem besonderen Abschnitte behandelt. Damit hat der Verfasser

Digitized by Google

wieder einen bedeutenden Schritt vorwärts getan und viele Wünsche befriedigt, die neuerdings an ihn herangetreten sind. Überdies ist er hier und da bestrebt gewesen, Dichter zweiten und dritten Ranges, die bisher etwas ausführlicher behandelt worden waren, kürzer zu erledigen (z. B. Ebers), um Raum für hervorragendere zu gewinnen. Wenn er aber noch nicht alle bedeutenden Persönlichkeiten der neuesten Zeit mit längeren Erörterungen bedacht hat, so ist zu erwägen, daß man in einer Schulliteraturgeschichte weniger Wert zu legen hat auf die Zahl der Zeilen, die den einzelnen Dichtern gewidmet sind, als auf das Urteil, das über sie und ihre Werke gefällt wird. Wenn z. B. der Satz ausgesprochen wird: „Rosegger ist der größte österreichische Volksdichter", so hat diese eine Zeile mehr Gewicht als zehn Zeilen der Inhaltsangabe eines Ebersschen Romans.

Als das Klugesche Buch 1869 zum ersten Male erschien, hat man seine Veröffentlichung als eine erlösende Tat angesehen. Denn es räumte mit dem Wust von Zahlen und Namen, der sich bis dahin in den Schulliteraturgeschichten breit gemacht hatte, gründlich auf, um den Inhalt und die Charaktere der einzelnen poetischen Schöpfungen desto eingehender zu würdigen. So erklärt sich der riesige Erfolg; denn es ist nicht nur in mehr als 250000 Exemplaren verbreitet, sondern auch in verschiedene fremde Sprachen (französisch, englisch, italienisch) übersetzt worden. Auch jetzt steht es noch dank der unermüdlichen Sorgfalt des Verfassers unter den Schulliteraturgeschichten in erster Reihe und wird sicherlich trotz mehrfacher Anfeindungen der jüngsten Zeit auch in Zukunft seinen guten Ruf behaupten und sich zu den vielen Freunden, die es schon besitzt, noch zahlreiche neue erwerben.

Eisenberg S. A. O. Weise.

---

G. Bräuning, Leitfaden durch die deutsche Grammatik für den Unterricht in höheren Schulen. Leipzig 1904, R. Voigtländers Verlag. VIII und 73 S. gr. 8. steif geh. 0,60 *M*.

Das Buch ist in seinem zweiten Teile eine weitere Ausführung der für den grammatischen Unterricht im Deutschen gemachten Zusammenstellungen, die der Verf. unter dem Titel: Die Schwankungen und Schwierigkeiten in der deutschen Grammatik (Meldorf, Fritz Hohbaum) vor einem Jahre hat erscheinen lassen. Diese Jahresberichtsbeilage ist im laufenden Jahrgange der vorliegenden Zeitschrift S. 140 ff. von mir gewürdigt worden. Der erste Teil des jetzt ausgearbeiteten Leitfadens (VI—IV) bezweckt eine systematische Darstellung der Formenlehre und der Syntax in meist tabellarischer Anordnung, und ein Anhang bringt das Notwendigste aus der Geschichte der deutschen Sprache. Das sich anschließende Wörterverzeichnis



Digitized by Google

erleichtert neben dem vorangeschickten Inhaltsverzeichnis die Benutzung des Buches. Für die Absicht, in der es geschrieben, ist es bezeichnend, daß es, „auf möglichst große Kürze und Übersichtlichkeit angelegt", von Einzelheiten meist absieht. Übungsbeispiele und eingehende Erklärungen zu geben, wird dem Lehrer überlassen; handele es sich doch nicht um eine fremde Sprache. Um so dankenswerter ist es, daß zur Vergleichung sprachlicher Erscheinungen wiederholt auf die fremden Sprachen, besonders die lateinische, hingewiesen wird. Für die späteren Klassen hat sich der Verfasser nicht mehr bloß auf das unbedingt Nötige beschränkt, vielmehr hat er nach verschiedenen Richtungen hin seine Unterrichtserfahrungen verwertet und auch die Tagesliteratur in den Kreis seiner Betrachtungen gezogen. Wozu aber Dinge breit treten, gegen die nicht gefehlt zu werden pflegt? So ist denn auch hier weise Maß gehalten. Muß doch in der Tat ein zusammenhängender grammatischer Unterricht in den mittleren Klassen bei der geringen Zahl der zur Verfügung stehenden Lehrstunden als ausgeschlossen erscheinen. Daher will der Verfasser auch nicht etwa den zweiten Teil des Buches paragraphenweise durchgenommen, sondern einzelne Abschnitte — bis in die oberen Klassen hinein — etwa bei der Rückgabe von Aufsätzen besprochen sehen. Zudem soll das Buch außerhalb der Schulklasse reiferen Schülern in zweifelhaften Fällen ein Ratgeber sein, daß sie nach Analogie eigene Entscheidungen zu fällen instand gesetzt seien. Gewinnen sie dabei zugleich einen Einblick in die geschichtliche Entwickelung ihrer Muttersprache, desto besser!

In den syntaktischen Partien huldigt der Verfasser Kernschen Grundsätzen, was man mit Freuden begrüßen darf. Wenn er von allzu strengen Forderungen, die dem Sprachgebrauch guter moderner Schriftsteller zuwider wären, ebensosehr Abstand nimmt wie von der Verstattung einer Freiheit im Ausdrucke, bei der alles drüber und drunter gehen würde, so unterschreibe ich auch das mit gutem Gewissen. Daß ich vielleicht in einzelnen Punkten hinsichtlich meiner Auffassung der betreffenden sprachlichen Erscheinung von Bräuning abweiche, habe ich schon in der Besprechung des kleineren Buches angedeutet. Wenn er für die einzelnen Lehrkörper die Notwendigkeit einer einheitlichen Regelung strittiger Fragen und der in Betracht kommenden syntaktischen Gesichtspunkte betont, so wird sich von pädagogischem Standpunkt aus nichts dagegen einwenden lassen. Dem einzelnen Benutzer des Buches bleibt ja damit seine persönliche Meinung unbenommen. Freilich wird es manchem schwer werden, sich z. B. auf die Lehre verpflichten zu lassen, daß im schwachen Imperfekt das Suffix -te von tun (so!) abgeleitet werde. Aber ich gebe zu, daß man für Schüler einen möglichst präzisen Ausdruck wählen muß. In erfreulichster Weise legt das kleine Werk Seite für Seite Zeugnis von der pädagogischen Einsicht seines

Digitized by Google

Verfassers ab. Es bleibt bei der Behandlung der verschiedenen Kapitel kaum etwas unberührt, was mir nicht meine eigenen Unterrichtsstunden zu besprechen nahe gelegt hätten. Ich kenne manches dickleibige Buch, das einer solchen Leistung gegenüber fast im Stiche läßt.

Pankow bei Berlin. Paul Wetzel.

---

Willy Scheel, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Unterstufe: Sexta, Quinta, Quarta. Berlin 1904, E. S. Mittler u. Sohn. IX u. 498 S. Ausgabe in einem Bande geb. 3,40 *M*.

Wie ein Lesebuch beschaffen sein muß, wenn es den berechtigten Anforderungen der Gegenwart entsprechen soll, habe ich bei der ausführlichen Besprechung des Muffschen Werkes im Päd. Archiv 1896 No. I, S. 1—25 ausgeführt. Da die erziehliche Aufgabe des Lesebuchs im Vordergrunde steht, so dürfen die darin enthaltenen Lesestücke, die prosaischen mehr nach der realen, die poetischen mehr nach der idealen Seite hin, unserer Jugend nur das Beste aus der deutschen Literatur bieten. Gleich hier bemerke ich, daß das vorliegende Buch von Scheel für die Sexta, Quinta und Quarta mit den in jenem Aufsatze niedergelegten Anschauungen im allgemeinen durchaus in Einklang steht. Auch er betont in der Einleitung, welche die von ihm befolgten Grundsätze kurz entwickelt (S. V ff.), vor allem die erziehliche Bedeutung des Lesebuchs. Die gebotenen Stücke, führt Scheel aus, müssen sorgfältig auserlesen sein, dürfen weder formell noch inhaltlich irgendwie Anstoß erregen. Manche in anderen Lesebüchern von früher her mitgeschleppten Stücke, die als Bildungsmittel keinen oder nur geringen Wert haben, sind daher auszumerzen. Insbesondere soll von manchen Dichtern des 18. Jahrhunderts, wie Gleim, Gellert, Pfeffel usw., nur das geboten werden, was formell an und für sich völlig verständlich und inhaltlich wertvoll ist. Dafür sollen anerkannte Dichter des 19. Jahrhunderts und der Gegenwart zum Worte kommen, namentlich wenn sie die geistigen Bestrebungen der Zeit gut widerspiegeln. Mit Recht weist Scheel bei dieser Gelegenheit auf die bei Voigtländer in Leipzig erschienene, zumeist Gedichte der Gegenwart enthaltende Anthologie „Vom goldnen Überfluß" hin. So sind denn u. a. C. F. Meyer, Wildenbruch, Fontane, Lohmeyer, Paul Heyse in dem Lesebuch vertreten.

Der Umfang der Bücher ist ein verhältnismäßig geringer: VI hat 149, V 172, IV 156 Seiten. Sie bieten trotzdem mit Rücksicht darauf, daß Rechtschreibung, grammatische Belehrungen, Diktat usw. viel Zeit beanspruchen, ausreichenden Stoff. Aus pädagogischen wie rein äußeren Gründen empfiehlt sich indes die Teilung in Einzelbändchen statt eines Gesamtbandes, was auch von dem Verlage vorgesehen ist. Ein Anhang enthält das Wichtigste aus dem Gebiete der Grammatik für die Unterstufe.



Digitized by Google

Was nun die einzelnen Teile und die Auswahl der Stücke angeht, so möchte ich folgendes bemerken. In Sexta würde ich das Rückertsche „Aus der Kinderstube“ (No. 3) weglassen; es ist an manchen Stellen fade, nicht kindlich, sondern kindisch. Es paßt sowenig für VI wie das gleichfalls von Rückert stammende, überaus holperige Gedicht „Gott und die Fürsten“ für III und II, das in dem Lesebuch von Hopf und Paulsiek für die Mittelstufe, herausgegeben von Foß, früher geboten wurde. Rückert, der viel Schönes für unsere Jugend geschaffen hat, wird ihr durch solche Erzeugnisse nur verleidet. No. 10 von Güll ist überflüssig, da das Chamissosche Gedicht die Geschichte vom Riesentöchterlein besser behandelt (V No. 13). Dagegen gefällt mir als erste Einleitung in die dramatische Poesie „Schneewittchen“ von Storm (No. 17). Uhlands „Frühlingsglaube“ (No. 46, 2) ist für VI nicht verständlich. Gewiß kann man manche Gedichte, je nachdem man in die Empfindungen eingehen will, in der untersten wie der obersten Klasse bieten. Dieses Gedicht gehört jedenfalls für eine höhere Stufe; Biese hat es in sein Primalesebuch aufgenommen. Gegen „Frühlingsahnung“ und „Frühlingsfeier“ will ich nichts einwenden.

In V würde ich in Bürgers Lied vom braven Mann Vers 1 (zudem er ja auch noch als Schlußvers dient), Vers 9 und 17, jedenfalls aber Vers 11, der sehr geschmacklos ist, streichen. „Frühling ohne Ende“ von Reinicke (No. 42) paßt, namentlich auch wegen des Schlußverses, kaum nach V. Die Empfindung von No. 44, „Ostern“ von Storm, geht über die Fassungskraft des Quintaners hinaus. Im Quartateil freue ich mich über die Aufnahme von Julius Wolfs „In Sturmes Not“ (No. 10), „Trutz, Blanke Hans“ von Lilienkron (No. 26), Presbers „Die Helden des Iltis“ und mehreres andere Wertvolle aus Dichtern der Gegenwart.

Dagegen sind folgende Stücke für die Quartaner noch zu schwierig: No. 17 Nachts am Lügenfeld (Alberta v. Puttkamer), 19. Goslar (Frida Schanz), 27. Sanssouci von Geibel, das z. B. Muff mit Recht erst in II 2 bietet. Geibels Gedicht „An Deutschland“ würde ich nach III verweisen, wohin auch „Gudruns Klage“ gehört, und No. 18 „Der gleitende Purpur“ wegen seiner wenig schönen Form ganz streichen. Dehmels „Anno Domini 1812“ würde erst für einen Primaner verständlich sein; allein ich möchte die Poesien dieses dichterischen Übermenschen überhaupt nicht in die Schule eingeführt sehen. Traurig genug, daß unsere Primaner seine „Ausgewählten Gedichte“, zumeist geradezu krankhafte Geburten nervöser Stunden, zu ihrer Privatlektüre machen und sich den Kopf verdrehen und das Herz irre führen lassen durch die Wirrheiten und Unklarheiten solcher Afterpoesie. — Unter den prosaischen Lesestücken ist der Abschnitt aus Lübkes Kunstgeschichte, No. 65, zum großen Teil für einen Quartaner nicht verständlich.

Die genannten Nummern werden später durch andere er-

Digitized by Google

setzt werden müssen; im übrigen erscheint mir die Auswahl angemessen und das Urteil O. Lyons in dem Geleitwort, das dem Buche vorausgeschickt ist, daß Scheels Werk die Jugend in einen herrlichen Garten deutschen Schrifttums führt, der ein Abbild des großen freien Dichterwaldes sei, durchaus berechtigt. Wenn übrigens Scheel mit Recht Gewicht darauf legt, die Schüler durch sein Buch in das Leben der Gegenwart einzuführen, so möchte ich ihm empfehlen, für den prosaischen Teil auch einmal das „Volkswirtschaftliche Lesebuch" von Mahraun (Berlin, Heymann) einzusehen. Er dürfte auch da wertvollen Stoff für sein Werk finden.

Kassel. K. Endemann.

---

Otto Lyon, Deutsche Dichter des neunzehnten Jahrhunderts. Ästhetische Erläuterungen für Schule und Haus. Leipzig und Berlin 1903/04, B. G. Teubner. Jedes Heft 0,50 *M*.

5. Heft: Wilh. Heinr. v. Riehl, Fluch der Schönheit, Quell der Genesung, Gerechtigkeit Gottes. Von Th. Matthias (Zwickau).
6. Heft: Gustav Frenssen, der Dichter des Jörn Uhl. Von Karl Kinzel (Berlin).
7. Heft: Heinrich von Kleist, Prinz Friedrich von Homburg. Von Robert Petsch (Würzburg).
8. Heft: Gottfried Keller, Martin Salander. Von Rudolf Fürst (Prag).
9. Heft: Fr. W. Weber, Dreizehnlinden. Von E. Wasserzieher (Oberhausen).
10. Heft: Richard Wagner, Die Meistersinger. Von Rob. Petsch (Würzburg).
11. Heft: C. Ferd. Meyer, Jürg Jenatsch, eine Bündnergeschichte. Von Julius Sahr (Gohrisch a. E.).
12. Heft: Franz Grillparzer. Die Ahnfrau. Von Adolf Matthias (Berlin).
13. Heft: Ferdinand Avenarius als Dichter. Von Gerhard Heine (Bernburg).
14. Heft: Hermann Sudermann, Heimat. Schauspiel in vier Akten. Von G. Boetticher (Berlin).

Wie weitschichtig und weitherzig dieses dem Verständnisse neuerer Literatur gewidmete Unternehmen gedacht ist, das lehrt diese buntfarbige Tafel, die Kleist und Grillparzer, aber auch Avenarius und Sudermann, Riehl und Wagner nebeneinander in friedlichem Bunde aufweist. Es leuchtet aber auch ein, daß nicht alles für Schule und Haus bestimmt oder geeignet sein kann, sondern höchstens für Schule oder Haus; ja manche Hefte sind weder für die Schule brauchbar, da sie weit abführen, noch auch für das Haus, da sie zu schwierig sind. Kurz und gut, man vermißt ein einheitliches System in der Sammlung. Der eine gibt nur einer in Bewunderung sich verlierende Inhaltsangabe, und der andere setzt die Bekanntschaft mit dem Dichter voraus und bietet nur ästhetisch-psychologische Darlegungen, auch wenn der Text nicht so leicht zur Hand ist. Der Versuchung, den Gegenstand in zu helle Beleuchtung des Lobes zu setzen, sind nur wenige entgangen.

No. 5 liefert eine sehr ausführliche Inhaltsangabe über drei

Digitized by Google

anmutende Novellen Riehls, mit Hinweisungen auf die verschiedenen, sich kunstvoll im Aufbau des Ganzen verschlingenden Motive und Grundgedanken; man spürt, ohne daß es der Verf. selbst merkt, daß Riehl doch mehr Musiker und Gelehrter (Kulturhistoriker — ob der größte?) als Dichter war. Das Heftchen macht aber sonst einen sympathischen Eindruck.

No. 6 läßt dem Titel nach mehr erwarten, als es bietet; jener stellt den Dichter selbst in den Vordergrund, und so erwartet man eine Darlegung, wie Frenssen geworden ist, welche Einwirkungen auf ihn man feststellen kann, wie er sich von der „Sandgräfin" bis zu den „drei Getreuen" und „Jörn Uhl" fortentwickelt hat. Es wird mehr die Stellung der letzteren Dichtung, in zu schroffem Vergleich mit dem modernen Verismus und Naturalismus (Sudermann), gekennzeichnet, als daß die dichterische Persönlichkeit Frenssens hervorträte; auch die ästhetischen Schwächen bleiben neben den Vorzügen, die, besonders auch hinsichtlich des Natursinnes, warm gewürdigt werden, unberücksichtigt; vgl. meinen Aufsatz über Jörn Uhl in den „Neuen Jahrb. f. das klass. Altert., Gesch. u. deutsche Lit." Jahrg. 1904 S. 370—391.

No. 7 gibt einen dankenswerten Beitrag zum Verständnis Heinrich v. Kleists, der als die größte dramatische Kraft nach Schiller jetzt wohl immer mehr die höheren Schulen erobert; das Werden des Dichters und dann die Charakterentwicklung des Prinzen von Homburg wird uns in feinsinniger Weise veranschaulicht; hier und da wird das erzieherische Moment doch zu eng gefaßt; man vergl. die treffliche Kleistbiographie von Servaes.

No. 8 ist gewiß eine gediegene Abhandlung, doch mehr für den Literarhistoriker interessant als für Schule und Haus; sie greift weit aus; von Pestalozzi und Gotthelf gelangen wir erst S. 14 zu Keller, S. 19 zu Martin Salander, dessen Inhalt auf S. 21 erzählt wird; es folgen sodann psychologisch-ethische Betrachtungen über den erzieherischen Wert und den Aufbau des Romans, der schließlich als „ein politisches Erbauungsbuch und doch ein Poesiebuch und dazu ein großes Kunstwerk" gekennzeichnet wird. Ich bekenne, „Martin Salander" gerade wegen der konstruierten Charaktere und seiner pädagogischen Tendenz nicht so hoch werten zu können.

No. 9 begnügt sich mit der „Führung durch die mannigfach verschlungenen Pfade der weiten, edlen und tiefen Dichtung Dreizehnlinden" und gibt somit in behaglicher epischer Breite und lebendiger Anschaulichkeit eine Inhaltsangabe; den lediglich bewundernden Standpunkt des Verfassers kann ich nicht teilen; vor einer schärferen Kritik können die Schwächen der Dichtung, z. B. im Vergleich zu „Ekkehard", nicht verborgen bleiben; der Verf. hält sogar die Lücke in der Dichtung zwischen dem 21.

Digitized by Google

und 22. Gesang — die Bekehrung des Heiden zum Christentum — für berechtigt, während doch alles gerade auf diese hinzielt.

No. 10 ist ein begeisterter Lobgesang auf Wagner, der durch den Pessimismus Schopenhauers sich zu einem Erzieher seines Volkes durchgerungen und in den „Meistersingern" das „Hohelied vom deutschen Bürgertum" geschaffen habe, die Frucht seines „göttlichen, überlegenen" Humors: er verkörperte sein reformatorisches Bestreben in dem alten Meister und seine künstlerischen Leiden in der jungendlichen Gestalt Walther Stolzings. Volk, Meistersinger und Walther . . Publikum, Kritik und Genie stehen sich gegenüber; wie das Genie siegt, indem es die Regeln nicht von außen her nimmt, sondern sie unbewußt aus einem inneren Drange übt; wie ferner das erzieherische (ästhetisch-ethische) Moment zum Durchbruch gelangt, das wird nicht ohne treffende Bemerkungen dargetan, doch die Gesamtschätzung Wagners ist gar zu enthusiastisch. Die Schule dürfte mit dem Heftchen nicht viel anzufangen wissen; da genügt das prächtige Gedicht Goethes von Hans Sachsens poetischer Sendung. Wagner als Dichter — und gar als Erzieher bleibe ihr lieber fern!

No. 11 gibt in geschickter und durchsichtiger Weise Gliederung und Aufbau der Handlung in den drei Büchern von „Jürg Jenatsch", sowie eine Charakteristik der geschichtlichen und der romanhaften Gestalt des Helden, der gerade in der Tiefe und Übermacht des Gefühls, in der Wucht der Leidenschaft, in dem Unberechenbaren, Vulkanischen seiner Begeisterung die Beweise seiner seelischen Größe liefere; auch was über die anderen Charaktere, sowie über den männlich herben und spröden Stil, unter dessen äußerer Kühle sich das Feuer eines Vulkans verberge, gesagt wird, ist ebenso nützlich wie der Anhang (Sprachliches und Sachliches).

No. 12: Wie alles, was Matthias schreibt, trägt auch dieses Schriftchen die Farbe frischer, warmer Lebendigkeit und gediegener, praktischer Tüchtigkeit. Ohne übertreibende Phrase weiß er dem vielgescholtenen Dichtwerk eines lange verkannten Poeten gerecht zu werden. Zunächst erfahren wir, wie die Dichtung in dem 25jährigen entsprang und welche Vorbedingung der Stoff in der kindlichen Phantasie vorfand, sodann folgt eine selbst dichterisch angehauchte Wiedergabe des Aufbaus der Handlung. Am wichtigsten und einschneidendsten ist der Abschnitt über „die Schicksalsidee" (17—28) mit dem Ergebnis: Mit Zacharias Werners und Müllners Schicksalsstücken kann man „Die Ahnfrau" nicht in einem Atem nennen, da das Schicksal in ihr mehr Einfachheit und Würde hat und nicht personifizierte Willkür ist; aber anderseits hat dieses Schicksal doch wenig von der überirdischen Hoheit an sich, wie im „König Ödipus" und in der „Braut von Messina"; es gehört vielmehr den unterirdischen Mächten an, die eine Art von Alpdrücken verursachen, die

Digitized by Google

aus den Niederungen stammen, wo Grabesgestalten und Spinnstubengespenster ihr Dasein führen; der Dichter knüpfte damit an die Gestalten des Volksglaubens an. Wie aber trotzdem das Dichtwerk hinsichtlich der dramatischen Kunstmittel „von dramatischem Talente strotzt" — wie Laube sagte —, sei es hinsichtlich der Charakteristik des Räubers Jaromir, sei es besonders in der dämmerhaft unheimlichen Stimmungsbeleuchtung, die durch mannigfache, sprachliche und rhythmische Mittel, sowie durch Kontraste, Effekte und tragische Ironien hervorgerufen wird: das findet lebendige Darstellung. Das Schriftchen ist daher trefflich geeignet, in der Schule klare Begriffe über die Schicksalsidee im Drama überhaupt zu schaffen und das Verständnis für eine Dichtung zu mehren, die sich auf den besten Bühnen Deutschlands noch immer behauptet, „weil doch ein schönes Stück naiver Romantik in ihr steckt und weil sich in den Eindrücken dieser Tragödie immer wieder erweist, wie alt und wie klug wir heutzutage geworden sind, indem wir weit abgerückt sind von dem urkräftigen Phantasieleben der Kinder und des schlichten Volkes".

No. 13 liefert eine sehr liebevolle und verständnisinnige, ja jugendlich begeisterte Würdigung des trefflichen Ferdinand Avenarius; ich selbst habe schon 1896 in dem Buche „Lyr. Dichtg. und neuere deutsche Lyriker" (S. 138 f.) auf die kraftvolle Persönlichkeit Avenarius' hingewiesen, dem es in den letzten Jahren endlich gelang, mit seinem „Kunstwart" und dessen Unternehmungen („Meisterbildern", „Hausbuch deutscher Lyrik", „Dürerbund" usw.) durchzudringen; ich stelle die liebliche Dichtung „Die Kinder von Wohldorf" höher als Gerhard Heine, hätte aber hinsichtlich der markigen Dichtung „Lebe!" doch eine Auseinandersetzung darüber gewünscht, ob denn hier wirklich die beabsichtigte „große lyrische Form" geglückt sei — was ich verneinen muß — und wie sich diese Dichtung zu verwandten, wie z. B. zu Ernst Zitelmanns „Memento vivere", verhält. Es berührt kindlich, wenn es heißt S. 21: „Hätte nicht auch Jesus verwandten Geist in dieser Dichtung gefunden"?, nicht minder wenn der Ausdruck „Harmonie" (S. 35) von ἁρμόζω abgeleitet und erläutert wird. Der Verf. beharrt auch den „Stimmen und Bildern" gegenüber in rückhaltloser Bewunderung der „Größe und Eigenart", indem er manches Feinsinnige über Rhythmus, Naturbelebung und dergl. beibringt, aber etwas mehr Kritik wäre doch wohl am Platze gewesen; die Leser müßten erfahren, welche Stellung Avenarius unter den lebenden Lyrikern einnimmt, ob er an innerer Melodie, an ursprünglicher, schöpferischer Naivität Dichtern wie Uhland, Mörike, Eichendorff, Storm an die Seite zu rücken sei, oder ob bei solcher Betrachtung sich nicht die Begrenzung des Talentes deutlich auftut, und ob wir ihn nicht vielmehr den gedankenschweren, mit der Form ringenden, aber in der Anschauung kräftigen Lyrikern einzureihen haben.

Digitized by Google

No. 14 macht dadurch einen besonders erfreulichen Eindruck, daß es zwischen schroffem Aburteilen, mit dem wir doch den „Modernen" nicht beikommen können, und blinder Bewunderung durchaus die gesunde Mitte einer einsichtsvollen Kritik hält. Sie findet mit Recht, daß die Schranken der Kunstübung in dem Sudermannschen Stücke mit den Schranken der Lebensauffassung zusammenfallen; dies kann nicht kürzer und treffender gesagt werden als am Schlusse: Wie bei allen S. schen Dichtungen machen wir auch hier wieder die Erfahrung, „daß des Dichters sittlicher und philosophischer Anschauungskreis nicht tief genug geht, um ein Lebensproblem wirklich innerlich zu erfassen, zu entfalten und einer befriedigenden Lösung entgegenzuführen, obwohl er psychologisches Interesse, spannenden Aufbau innerer und äußerer Handlung und große, gehaltvolle Bühnenwirkungen stets in reichem Maße zu erzielen weiß".

Neuwied a. Rh. Alfred Biese.

---

H. Stöckel und A. Ullrich, Geschichtliche Dichtungen in deutscher, englischer und französischer Sprache. Zusammengestellt und mit Anmerkungen und Worterklärungen versehen. Nürnberg 1904, F. Korn. VIII u. 367 S. 8. 3,50 *M*.

„Diese Sammlung", sagen die Herausgeber im Vorwort, „erhebt den Anspruch, die erste ihrer Art zu sein, da sie eben zum Unterschiede von allen ähnlichen Ausgaben ... nicht bloß deutsche, sondern auch französische und englische Dichtungen geschichtlichen Inhalts bringt". In der Tat, ein solches Buch hat es bisher noch nicht gegeben. Wenn auch die deutschen Gedichte der Zahl nach überwiegen — es sind deren 264 vorhanden —, so gibt es darum doch 43 französische und 33 englische. Die Verf. streben mit ihrem Werke eine intensivere Einheitlichkeit des Unterrichts und damit zugleich eine wesentliche Erleichterung, Vertiefung und Vereinfachung der Lernarbeit an. Es entsteht nun die Frage, wie das Buch verwendet werden soll. In erster Linie, so scheint es, soll es dem Geschichtsunterricht dienen. Die Verwendung und Behandlung geschichtlicher Dichtungen in demselben ist nicht neu und wird von jeher mit Recht empfohlen. Sie ist ein Mittel zur Veranschaulichung der vorgeführten geschichtlichen Ereignisse und Persönlichkeiten, sie gibt ein viel mannigfacheres, interessanteres Bild als eine einfache geschichtliche Erzählung oder Darstellung. Wir denken hier namentlich an die reichhaltige Sammlung von geschichtlichen Gedichten von J. Imelmann, die eine gute Fundgrube dafür ist. Aber es handelt sich dabei immer nur um deutsche Gedichte, die man wohl auch nicht den Schülern in die Hand gab, sondern die der Lehrer an geeigneten Stellen vorlas. Das konnte naturgemäß sowohl dem Geschichtsunterricht wie auch dem Deutschen förderlich sein.

Digitized by Google

Viel mehr erstrebt das vorliegende Buch. Bei einer methodischen Verwendung desselben, meint das Vorwort, werden die einzelnen Lehrfächer (hier die Geschichte, der deutsche und der fremdsprachliche Unterricht) in stete Beziehung zueinander gesetzt werden und sich so gegenseitig unterstützen und fördern. — Dies mag ja vielleicht geschehen können, aber es wird schwierig durchzuführen sein. Man denke nur daran, daß die Arten der höheren Lehranstalten doch verschieden sind. Bei den Gymnasien z. B. ist die Benutzung englischer Gedichte doch erst in Prima, frühestens in O II möglich; überdies ist das Englische hier ein wahlfreies Fach, an dem nicht jeder teilnimmt. Anders freilich ist es auf Realanstalten. Auch die französischen sind doch vielfach nicht auf den Klassenstufen verwendbar, auf welche sie ihrem geschichtlichen Inhalte nach hingehören. — Die Anordnung der Gedichte folgt den geschichtlichen Zeiträumen. Das Altertum gliedert sich in die Geschichte der orientalischen Völker, der Griechen, der Römer und das germanische Altertum. Dann folgen die Abschnitte Mittelalter und Neuzeit. Die Auswahl ist reichhaltig und, soweit wir geprüft haben, recht geeignet. Es sind immer solche Ereignisse, Personen und Gedichte ausgewählt, die eine besondere Bedeutung haben und ein gewisses Interesse in Anspruch nehmen. Berücksichtigt ist neben der politischen auch die Kulturgeschichte, neben der deutschen auch die Geschichte der einzelnen Länder, neben den Gedichten von Klassikern auch solche aus neuerer und neuester Zeit. Wo es erforderlich schien, geben Fußnoten sachliche und (namentlich bei den französischen und englischen Gedichten) auch sprachliche Erläuterungen. — Wir bezweifeln nicht, daß das Buch Nutzen stiften und recht anregend wirken kann. Aber wir haben, wie schon bemerkt, gewisse Bedenken hinsichtlich seiner Verwendung. Am besten denken wir es uns in der Hand des Geschichtslehrers, der die deutschen und (soweit dies nach der Kenntnis der Schüler von den beiden Fremdsprachen möglich ist) englischen sowie französischen Gedichte vorliest und so seine Darstellung der geschichtlichen Ereignisse anschaulicher und lebendiger gestaltet.

Köslin. R. Jonas.

---

Der Allerhöchste Erlaß vom November 1900 und die neuesten Lehrpläne von 1901 haben auf dem Gebiete des griechischen Anfangsunterrichtes besonders drei eigenartige, untereinander ganz verschiedene Lehrmittel gebracht: von Hornemann und Agahd, von Helm und von Bruhn[1]).

---

[1]) Über das Lehrbuch von Bruhn vgl. G. Sachse in dieser Zeitschr. 1904 S. 159—163.

Digitized by Google

1) a) F. Hornemann, Griechische Schulgrammatik zum Gebrauche beim griechischen Unterricht aller Stufen nach der Methode H. L. Ahrens. I. Teil: Homerische Formenlehre. Göttingen 1904, Vandenhoeck & Ruprecht. II u. 150 S. 8. 2,40 *M*.

Dieses Buch ist eine Neubearbeitung von Ahren's griechischer Formenlehre (1850, ²1869), welche durch sorgfältige Verwertung der in den letzten 40 Jahren weit über Ahrens hinaus entwickelten Sprachwissenschaft von dem Fleiße des Bearbeiters zeugt. Auf eine kurze Vorbemerkung, über Geschichte und Dialekte der griechischen Sprache folgt S. 3—22 die Lautlehre und S. 22—61, § 24—60, die Deklination, zunächst die der Substantiva und Adjektiva; *α*, *ο* (darin „*οιο* statt *ου*" in einer Anmerkung klein gedruckt), III. Dekl. mutae, liquidae, vokalische Stämme und Besonderheiten, Pronomina, Komparation, Zahlwörter und anhangsweise Präpositionen. In der Konjugation S. 62—137, § 61—88, folgt auf die Endungen A) die regelmäßige Formbildung des Verbs, Paradigmata und Erläuterungen. Zunächst also mit Bindevokal: *τρέπω ἔτρεπον, τρέπομαι ἐτρεπόμην*, dann *τρέψω τρέψομαι, ἔτραπον ἐτραπόμην, τιμάω* und *ομαι* Präs. und Imp. mit Ergänzung *έω* und *όω*. sowie *ἔτρεψα* und *ἐτρεψάμην*. Dann ohne Bindevokal: *ἵστημι* und *ἵσταμαι* Präs. u. Imp., *φημί, ἔστην, γέγονα* und *ἕστηκα, τέτραμμαι δέδεγμαι πέφρασμαι*, Iterativbildung. — B) Regelmäßige Stammbildung des Verbs, nämlich Präsens mit Bindevokal. Fut. und Aor. I., Präsens ohne B. Aor. II. und Passivaoriste, Perfekta, Genera verbi. — C) § 80. Besonderheiten der Formbildung *εἰμι, τίθημι ἵημι δίδωμι* mit Kappaaorist, *κεῖμαι, εἰμί, ἦμαι, εἶμαι, οἶδα*; Besonderheiten des Augments. — D) Besonderheiten der Stammbildung des Verbs. Eigentümliche Perfekta: Präsentia, Verbalstämme mit Reibelauten, Stammerweiterungen und Nebenstämme (§ 108 „Vereinigung nichtverwandter Verbalst." = Mischklasse). Den Beschluß machen S. 138 bis 150 (kleingedruckt) Erläuterungen zur Homerischen Formenlehre.

Hornemann will die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung so darstellen, daß sie auch Knaben verständlich werden, bezw. daß die Schüler die Bildungsweise der Form verstehen; daher werden von ihm die Formen ausführlich erklärt und „aus ihren Elementen aufgebaut". „Dies Bestreben", gibt er selbst zu, „ist nicht in gleichem Maße durchgeführt, weil die Grammatik für den ganzen Lehrgang bestimmt ist, die Fähigkeit der Schüler aber, zu begreifen, auf den verschiedenen Stufen verschieden ist". „Für den Elementarunterricht sind also § 24—88 und die dazu gehörigen Regeln aus der Lautlehre bestimmt". Weiter in der Heranziehung der sprachwissenschaftlichen Erscheinungen geben die nur teilweise zum Lernen, zum größeren Teile zum Nachschlagen bestimmten § 89—108 (darin aber das vom Lektüre-

Digitized by Google

beginn an so notwendige *εἰμί* u. a.), „am tiefsten wollen einführen die Erläuterungen" (138—150), welche ihm auch für Primaner verständlich scheinen. In sich mißlich ist hier die Berechnung für Untertertianer eines alten Gymnasiums und zugleich für Untersekundaner eines Reformgymnasium.

Mit Recht verspricht sich Hornemann von den letzteren mehr Verständnis. Die Grammatik ist ja so eingerichtet, daß sich die Überführung in eine attische Formenlehre anschließen soll, doch mit mehr Zeitaufwand gewiß als umgekehrt; eingetreten aber auf den Ahrensschen Standpunk, erscheint diese Formenlehre als viel zu umfangreich; denn nicht sowohl Homerische Formenlehre soll betrieben als möglichst viel Homer gelesen werden. Für einen Lehrer aber, welcher nach der alten bewährten Methode unterrichtet, halte ich ein Durchgehen dieser ausführlichen Homerischen Formenlehre für recht ersprießlich, da die der anderen Schulgrammatiken doch nur das Notwendige für die Schüler bieten.

b) R. Agahd, Griechisches Elementarbuch aus Homer. Auf Grundlage des Elementarbuches von H. L. Ahrens bearbeitet. Göttingen 1904, Vandenhoeck & Ruprecht. VI u. 146 S. 8. 2,40 M.

Der systematische Vorkursus (S. 1—25) bietet „Buchstaben und Lesezeichen", kurz die Deklinationen *ἵππος* und *φίλιον* (*οιο* und *οις* in Anm.), *νύμφη μοῦσα Κρονίδης ναίτης* (*αις* in Anm.), entsprechend Adj., Artikel und Rel., *ἥρως πίτυς δάκρυ* (*εσσιν* in Anm.), *ἅλς* mit *ἁλσί* und *ἅλεσσι*, dann für die Konj. des Paradigma *τρέπω* Aktiv und Medium ohne Perfekt (Präs., Fut., Aor. II., Aor. I System), endlich metrische und prosodische Vorkenntnisse. Es folgt der methodische Kursus (neben der Lektüre einzuüben): Personalpronomina (*ἐγών, τοι, μιν, σφιν, σφε* in Anm.; *ἄμμι* gar nicht). Ergänzung der dritten Deklin., von kons. Stämme nur *ἀνήρ, θυγάτηρ, πατήρ, μήτηρ, γαστήρ* ausführlich, von den vokalischen *πόλις, ἡδύς, βασιλεύς, Ὀδυσσεύς, νηῦς, Ζεύς*, von den sigmatischen *κέρας, εὐγενής, γένος*. Ein § Urteil-, Begehr- und Iterativsätze. Präsentia *έω* und *άω*. *εἰμί. εἶχον* u. ä. Zahlen 1—12. Ergänzung der Pronomina. Die verba muta, liquida, nasalia und digammatische. Bindevokallose Systeme *ἵστημι, ἔθηκα, ἧκα ἧκα, ἔδωκα, ἐθέμην, εἵμην, κεῖμαι, ἧμαι*. Aoristus II und I Pass., Perf. Med. und Akt. (P. M. 4. P. A. 3 Parad.). Besonderheiten in Endungen *ωμι, ησθα, ησι, εις, — φι*. Endlich Korrelativadverbia und Adjektiva und Präpositionen.

Es folgt Odyssee IX 39 bis Ende mit Anmerkungen unter dem Text und hinten Vokabular zu den einzelnen Versen (S. 65 bis 104), auf Grund des Textes von Cauer, welcher eine Anzahl unverständlicher Formen entfernt, die Präpositionen sinngemäßer betont und die Interpunktion mehr dem Homerischen Satzbau anpaßt.

Digitized by Google

Bis hierher stimmt Agahds Buch mit dem von Ahrens, dessen Agahd dankbar gedenkt, außer daß den wissenschaftlichen Fortschritten Rechnung getragen, die *o*-Deklination vorangestellt und ein praktischer Wechsel teilweise in den Paradigmen eingeführt ist. Wie Ahrens sagt, „werden zuerst die grammatischen Vorkenntnisse aus dem Vorkursus eingeprägt, und daneben finden fleißige Übungen im Lesen statt. Die Sicherheit der Formen wird durch extemporale mündliche und schriftliche Bildung einzelner Formen und ganzer Reihen zu erstreben sein". Die eigentümliche Anordnung des system. Kursus ist bedingt durch das Vorkommen der betr. Formen im Verlauf der Lektüre, deren bezügliche Verszahlen dort beigeschrieben sind. Jetzt folgen neu 31 Stücke mit deutschen Einzelsätzen, entsprechend den Grammatikparagraphen und dem Wortschatz der jeweiligen Lektüre, „da ich auf Rat hervorragender Schulmänner die Einübung der Grammatik auf dieser Stufe des Unterrichts (Lektüre der Odyssee) nicht bloß durch Einprägung der Formen, sondern auch durch mündliche und schriftliche Übersetzung deutscher Übungssätze herbeigeführt wissen will".

Daran schließen sich ein sachlich geordnetes Wörterverzeichnis, 17 Gruppen (nach Vers 102 zu benutzen) und 21 Gruppen (gegen Ende zu benutzen), eine systematische Zusammenstellung der wichtigsten Verba bis V. 310 mit a verbo, endlich ein griechisches alphabetisches Wörterverzeichnis mit Anführung der Verszahl ohne Deutsch.

Wie lange der trockene Vorkursus dauert, der eben keine griechischen Sätze bieten kann, wie ein Übungsbuch der alten Methode, wird nicht gesagt. „Nach der Absolvierung des Elementarbuchkursus, dessen Dauer an verschiedenen Anstalten verschieden sein wird, findet die weitere Lektüre unmittelbar nach einer Homerausgabe (am besten Cauers) statt. Zu gleicher Zeit werden die gramm. Kenntnisse nach Hornemanns Grammatik ergänzt. An das Homerische soll sich das Attische unmittelbar anschließen und zwar vorläufig mit der Lektüre von Xenophon beginnen. Das zur Einübung des att. Sprachgebrauchs nötige Übungsbuch wird der Unterzeichnete verfassen".

Wie ich über den Beginn mit Homer denke, habe ich im vorigen Jahrgang dieser Zeitschrift dargelegt. Aber ich erkenne an, daß der Vorkursus sehr einfach und im systematischen Kursus die Ergänzung der Deklination klar und auch möglichst einfach und kurz gehalten ist, so daß hieran sich die attische Formenlehre unschwer anschließen läßt. Leichter, sage ich immer wieder, ist das Umgekehrte, und namentlich der Verbalkursus macht die Sache schwierig. Die in Aussicht genommene Fortsetzung dieser 2kursigen Formenlehre mit Hornemanns ausführlicher Grammatik, also Benutzung zweier (eigentlich dreier) Grammatiken in 2 Jahren ist didaktisch ganz verfehlt; im dritten Jahre kommt ja noch

Digitized by Google

eine attische Formenlehre. Und wie wird es mit den 2 Syntaxen stehen? Stelle ich mich auf den Ahrensschen Standpunkt, so rate ich: Wegfall von Hornemanns Grammatik, kurze Ergänzung der Homerischen Formenlehre mit Agahds Doppelkursus zusammen; als besonderes Büchlein die deutschen Übungsstücke, die Anmerkungen und Präparation zu Od. IX verschmolzen und die Wörterverzeichnisse; Wegfall des Sonderdruckes des IX. Gesanges und Beginn der Lektüre mit einer vollständigen Odysseeausgabe: endlich Doppelausgabe, die eine für UIII, die andere für UII berechnet; jetzt stehen Erklärungen, die für UII berechnet sind, in dem Teil, der auch schon von UIII durchgearbeitet werden soll. Inzwischen ist an zwei Gymnasien in Hannover das Agahdsche Buch seit Ostern d. J. in UIII in Gebrauch genommen. Im Reform-Friedrichsgymnasien in Breslau wurde in U II von Ostern 1903 an Homers Odyssee I und II, 1—176 bis Ende August gelesen und dann „der Versuch gemacht, aus der Homerischen Formenlehre die attische zu entwickeln" und Anab. I und III 1 gelesen; eine wunderbare Verquickung innerhalb desselben Schuljahres.

2) R. Helm, Griechischer Anfangskursus. Übungsbuch zur ersten Einführung Erwachsener ins Griechische, besonders für Universitätskurse, nebst Präparationen zu Xenophons Anabasis I und Homers Odyssee IX. Leipzig 1902, B. G. Teubner. 80 S. 8. 2,40 *M*.

Man fühlt sich in die Humanistenzeit versetzt, wenn man das Buch aufschlägt und Ἀγαθῇ τύχῃ Agathé týchē und überhaupt die ersten 6 Lesestücke und am Schluß die meisten Paradigmata mit lateinischer Umschrift sieht. Es sind im ganzen (S. 1—33) 16 griechische Lesestücke, bei denen Diels mitgeholfen hat, während sonst Plasberg es tat, und zwar je a) zur Durchnahme für den Dozenten und b) zur häuslichen Vorbereitung. Geschickt ist von Anfang an Deklination und Konjugation verbunden, zu denen allmählich noch etwas Syntax hinzukommt; z. B. 1) I. Dekl., v. pura Praes. (Ind. u. Imp.) Act. u. Med. — 2) II. Dekl. v. pura Praes. Coni. u. Inf., Fut. Act. u. Med. — 13) v. *μι*. Act. Accusativ. — 15) *εἰδέναι — ἶέναι*. Dativ. Bedingungssätze. Allen Lesestücken sind Anmerkungen beigegeben und am Schluß noch 5 große gute Tabellen für Deklination und Konjugation, welche eine Formenlehre ersetzen und aus denen die entsprechenden Paradigmata für die einzelnen Lesestücke nachgesehen und gelernt werden müssen. S. 34—58 steht die Präparation zu Xen. An. I und 59—72 die zu Od. IX, endlich 73—80 ein alphab. Wörterverzeichnis zu den Lesestücken. Wie der Verfasser mitteilt, hat es sich beim ersten Versuch nicht bewährt, den ganzen grammatischen Stoff vor der Schriftstellerlektüre durchzunehmen; er empfiehlt mit Recht frühen Anfang der Anabasis, doch scheint mir die 7. Stunde sehr früh. In 3 wöchentlichen Stunden hat er im Semester An. I erledigt; ob Od. IX in demselben oder im folgenden erst.

Digitized by Google

ist aus der Einleitung nicht ganz klar. Von den Sätzen ist 1) *Ἡ λύπη ζημία τῆς ἁμαρτίας ἐστίν* in dieser Beschränkung nicht wahr, und *Σιγὴ νεανίαις τιμὴν φέρει* erregt bei den Studenten nichtbeabsichtigtes Lachen. Die lateinische Umschrift ist meiner Meinung nach nur bei 2 Lesestücken nötig, und ebenso sollte sie in den Tabellen früher aufhören, wo die sonst so gute Übersicht ganz unnötig gestört wird durch die fortgesetzte Zwischenschiebung hē thȳrā, tēs thȳras usw., ăgăthŏs ăgăthé ăgăthon, ăgăthŭ ăgăthés ăgăthń und noch in der 4. Tabelle timó timás timá. Endlich aber ist für die neue Auflage ein größerer Druck zu wünschen; kein sprachliches Unterrichtsmittel des Teubnerschen Verlags weist so kleinen auf.

Kreuznach. O. Kohl.

---

1) K. Kühn, La France et les Français. Mit 50 Illustrationen, 7 Kartenskizzen, 1 Plan von Paris, 1 Karte der Umgebung von Paris und 1 Karte von Frankreich. Bielefeld und Leipzig 1903, Velhagen & Klasing. XVI u. 292 S. 8. 2,80 *M*.

Wo und wann und wie ist dieses Buch zu gebrauchen, und ist es überhaupt zu gebrauchen? Die Beantwortung dieser Frage hängt im wesentlichen davon ab, wie wir uns zu Chrestomathien im allgemeinen stellen. Denn eine Chrestomathie ist es ja wohl. Und nun gilt es zu entscheiden, ob wir auf die Lektüre ganzer Schriftwerke verzichten können zugunsten einer solchen Auswahl. Es gibt ja Chrestomathien, die durch Fülle und namentlich durch die Art der gewählten Stoffe darauf Anspruch erheben, einen Ersatz für die Schriftstellerlektüre zu bieten. Zu diesen gehört die Sammlung „La France et les Français" ihrer ganzen Anlage nach sicherlich nicht. Von Schriftstellern bekommt der Schüler in ausreichendem Maße nur Gaston Paris, Lavisse und einige wenige andre Historiker und lediglich solche zu genießen. Dementsprechend ist die hier vermittelte Kenntnis der Literaturgattungen nur eine beschränkte und höchst einseitige. Und was die Poesie betrifft, so ist Lafontaine 7 mal, Victor Hugo 6 mal, Alfred de Musset gar nur 2 mal vertreten; von allen übrigen Dichtern, 11 an der Zahl, darunter Béranger und Théophile Gautier, wird dagegen nur je 1 Gedicht geboten, und viele der besten Namen fehlen ganz. Dabei kann man von diesem Teil zur Entschuldigung des Verfassers nicht einmal sagen, daß er dem Titel seines Werkes hat treu bleiben wollen, während allerdings für die etwa zehnmal so umfangreiche Prosaabteilung das Ziel, „einen Überblick über Frankreich und seine Bewohner zu verschaffen", offenkundig zutage tritt, wofern wir wenigstens von Abschnitt I *Contes et Récits* absehen, der ebenso aus dem Rahmen des Ganzen fällt wie der Abschnitt *Poésies*. Dies alles und namentlich auch der Umstand, daß der historische Teil mit der großen Revolution abschließt, beweist uns, daß der Verf. seine Chrestomathie als ein

Digitized by Google

selbständiges Werk angesehen wissen will, dessen Studium der Lektüre der Schriftsteller vorausgehen soll.

Aber haben wir dazu wohl die Zeit? Gibt es nicht nahezu 20 französische Autoren, von denen wenigstens die Abiturienten der Realanstalten, an denen doch das Französische einer der Hauptträger aller literarisch-ästhetischen Bildung ist, zum mindesten je ein Werk gelesen haben sollten? Und so zwischendurch — sagen wir in dem Jahre nach Abschluß der Elementargrammatik und vor Beginn der Schriftstellerlektüre — gelesen zu werden, dazu erscheint mir Kühns Werk nach Inhalt wie Form durchaus nicht angetan. Das will alles ernsthaft studiert, aber nicht überflogen werden. Nur bei Benutzung von Bildern und Kartenwerken, nur bei Heranziehung von Belegstellen und Darbietungen verwandten Inhalts, nur bei liebevollem Eingehen auf alles Detail kann eine solche Lektüre die erwünschten reichen Früchte tragen. Aber selbst das rein Formelle dürfte nicht so leicht abzutun sein, wie es nach dem Versprechen des Verfassers, „den Lesestoff möglichst leicht zu gestalten", im Eingang der Vorrede angenommen werden möchte. Man lege nur gleich die ersten drei so kurzen Anekdoten einem Durchschnittsschüler vor und sehe, was er damit anfangen kann. Modernes Französisch ist eben doch zumeist schwerer als das aus früheren, namentlich im Wortgebrauch viel ökonomischeren Jahrhunderten stammende. Das zeigt sich auch in dem beschreibenden Teil und selbst im erzählenden, sobald er mit Beschreibungen untermischt ist. Braucht doch der Verf. für das alphabetische Lexikon, wo „die allergewöhnlichsten Wörter und solche mit naheliegender Bedeutung nicht aufgenommen" sind, rund 63 Seiten zu je 80 Wörtern, also daß ihre Zahl sich auf nahezu 5000 beläuft.

Andrerseits erkennt man aus diesem Umstand allerdings wiederum die Sorgfalt, mit der das Buch gearbeitet ist und durch die es sich uns allen zur Benutzung empfiehlt, sobald uns Neusprachlern für unsere Fächer erst einmal die Zeit eingeräumt sein wird, die von den alten Sprachen als etwas ganz Selbstverständliches seit Jahrhunderten in Anspruch genommen wird. Solange das nicht geschieht, scheint mir für die richtige Benutzung des Kühnschen Buches leider der erforderliche Raum zu fehlen.

2) K. Kühn und R. Diehl, Lehrbuch der französischen Sprache. Bielefeld und Leipzig 1904. Velhagen & Klasing. XII u. 226 S. 8. 2,40 *M*.

Wenn dieses Buch dereinst nicht mehr als Schulbuch verwendet werden sollte, so wird es immer noch als ein ewig denkwürdiges Dokument der Selbstüberwindung im Munde aller derer leben, die mit der Reform, sei es für oder gegen, sich zu schaffen gemacht haben. Galt nicht Kühn als der Mann, der wohl am reinsten die Forderungen des Verkünders der neuen Richtung,

Digitized by Google

die Forderungen Vietors, in seinen Lehrbüchern verwirklicht hat? Messen denn nicht noch jetzt alle Anhänger der sogenannten radikalen Reform sämtliche französischen Lehrbücher an diesem Meister? Gelten denn nicht auch heute noch die Grundsätze von der unbewußten Aneignung der Sprachgesetze und des Wortschatzes, von der unvermittelten Aufnahme des französischen Ausdrucks im Rahmen eines zusammenhängenden Textes, von der Gewinnung und Reinerhaltung der fremden Artikulationsbasis bei den extremen Vertretern der neuen Richtung als unumstößlich?

Und da bekommen wir hier eine Grammatik von nicht weniger als 132 Seiten, ein Wörterverzeichnis, in dem das zusammenhängende Stück aus dem Übungsbuche in seine einzelnen kleinsten Bestandteile zerlegt ist, und zum Zwecke der Befestigung im Gebrauch der fremden Sprache eine Anzahl von Rückübersetzungsstücken, die mit ihrer Absichtlichkeit, ihren Klammern und ihrem Deutsch hinter keinem Übungsbuche ältesten Datums zurückstehen! Man lese nur gleich in Kapitel 1 (S. 134) die folgenden Zeilen: „Der Vater versucht [es] noch einmal, den Willen der Leute (les passants) zu tun (satisfaire). Er steigt mit seinem Sohn auf den Esel, indem er das Tier mit dem doppelten Gewichte (d'un double fardeau) belastet. Aber da herrscht nur eine Stimme (il n'y a qu'un cri) über (à propos de) eine solche Grausamkeit. Schließlich [wird] der Vater ungeduldig [und] bereut [es] usw., usw." Und für das ad hoc zugestutzte Deutsch bieten die Beispiele: „und führt seinen Esel an dem Zügel", „der sich nicht seines Esels bedient", „alle stellten sich unter die Befehle ihres Führers", „in einem Wort, Paris ist mir viel größer vorgekommen", „die Leiden, die die Pilger seitens der Türken erduldeten", „zu Clermont hatten sich eine große Anzahl von Bischöfen versammelt", „indessen war man noch nicht am Ende der Kämpfe" einen Beleg, der noch keineswegs auf Vollständigkeit Anspruch erheben kann.

Dabei zeigt die Grammatik alle möglichen Vorzüge, namentlich in der geschickten Wahl der Beispiele und in den wertvollen Zusätzen unter dem Strich, dabei bietet das Übungsbuch eine Unmasse von Questions, Exercices, Sujets de rédaction und alle die Anleitungen zur Gewinnung selbständiger Ausdrucksfähigkeit, wie sie die Reform zutage gefördert und Kühn so überaus geschickt auszugestalten gewußt hat, dabei zeigt das ganze Buch in Beziehung auf das zugehörige Lesebuch „La France et les Français" eine ausgedehnte und gründliche Verarbeitung des Sprachstoffes. Und so hätte, wenn irgend einer dazu imstande war, Kühn die neusprachliche Lehrerwelt dazu erziehen können, der Rückübersetzungsübungen allmählich ganz zu entraten. Aber das gerade Gegenteil ist der Fall. Er leistet diesen Übungen sogar Vorschub, zumal die deutschen Texte in seinem Buche den bei weitem größten Raum einnehmen und so wenigstens äußerlich



Digitized by Google

alles andere zu überwuchern scheinen. Zieht ja doch der deutsche Übersetzungsstoff, wo immer er sich findet, erwiesenermaßen die Lehrer unwiderstehlich an, da sie von Jugend auf an solche Übungen viel mehr gewöhnt sind und das Übersetzen bequemer finden als jeden andren Übungsstoff. Und so segelt denn die Lehrerwelt, den Kühn in der Hand und die Reform auf den Lippen, im alten Fahrwasser herum, und von einer freien Handhandhabung der fremden Sprache ist bald nirgends mehr etwas zu spüren.

Weit weniger bedenklich als die deutschen Übersetzungstexte erscheint mir für die extreme Reform die Einteilung des zugehörigen Lesestoffs aus „La France et les Français" nach grammatischen Pensen, besonders wenn es mit so billigen Mitteln geschieht wie hier. Denn daß die Stücke 2, 5, 6 und 18 *das Pensum der unregelmäfsigen Verba auf -er und -ir* behandeln, die Stücke 7, 13 und 19 dagegen *die Verba prendre, mettre, faire und plaire*, während es sich in 22, 50 und 51 um *die Wortstellung* und in 17, 52 und 53 gar um *avoir und être* handelt, das dürfte wohl niemand merken, dem es nicht gesagt wird. Aber Kühn steht ja damit nicht allein, und so gut wie Tendering in seinem englischen Lehrbuche die einzelnen Abschnitte aus Jeromes „Three Men in a Boat" sogar genau der Reihe nach mit der üblichen Reihenfolge der grammatischen Kapitel in Einklang findet, könnte er ja auch eine beliebige Nummer des „Figaro" oder des „Journal des Débats" auf seine Grammatik zugeschnitten erachten.

Genug, sowohl diese rein äußerliche grammatische wie jene sorgsam ersonnene und mühselig ausgearbeitete Zutat der Übersetzungstexte sieht doch sehr nach einer Bankerotterklärung der Reform aus und scheint doch jenen gemäßigteren Führern recht zu geben, die eine Änderung des Zieles unsres neusprachlichen Unterrichts nicht notwendig mit dem Aufgeben sämtlicher altbewährter Mittel der Spracherlernung identifiziert und die ein gründliches Durcharbeiten zweckmäßig ausgewählter französischer Texte nach wesentlich grammatischen Gesichtspunkten und mit Hilfe sorgfältig erlernter Vokabeln und gelegentlicher leichter Übersetzungsübungen im Anschluß an die erlernten französischen Texte als eine gesunde und Erfolg versprechende Unterrichtsweise von v o r n h e r e i n auf ihr Banner geschrieben haben.

Wenn übrigens Kühn dieses Lehrbuch im Anschluß an das vor einem Jahr erschienene „Französische Elementarbuch für l a t e i n l o s e und R e f o r m s c h u l e n", also auch in Rücksicht auf das Bedürfnis der gleichen Anstaltskategorien zu veröffentlichen vermeint, so ist doch wohl dazu zu bemerken, daß wenigstens die an zweiter Stelle genannte Schulgattung in diesem Lehrgang so wenig wie in dem Elementarbuch ihre Rechnung findet. Die Reformschule hat in ihrem Unterbau unweigerlich die grammatische Vorbildung, die früher der Betrieb des Lateini-

Digitized by Google

schen bot, durch das Französische zu vermitteln. Die deutsche Grammatik — und mag sie noch so ausgedehnte Berücksichtigung erfahren — kann ohne die stets vergleichende Heranziehung einer Fremdsprache unmöglich die entsprechende Schulung gewährleisten. Und ist hie und da der Versuch dazu gemacht worden, so ist er zweifelohne zum Schaden der Schüler gemacht worden. Aber selbst wo man in den drei Unterklassen das Deutsche allein die Kosten der grammatischen Ausbildung hat bestreiten lassen, wird man späterhin das Kühn-Diehlsche Lehrbuch auch noch nicht gut brauchen können, solange die Verfasser sich nicht entschließen, ihre Syntax parallel den an den Reformanstalten benutzten deutschen, lateinischen und griechischen Satzlehren und entsprechend auch ihre Übungen zu gestalten. Denn die Parallelsatzlehren bilden einen integrierenden Teil an dem Lehrgebäude der Reformschulen, und in diesem Sinne ist nicht leicht ein größerer Gegensatz zu finden als der zwischen lateinlosen und Reform-Schulen, die doch auf dem Titelblatt des Kühn-Diehlschen Elementarbuches einträchtiglich beieinander stehen.

Frankfurt a. M. M. Banner.

---

Karl Manger, Übungsstoffe zur Wiederholung der französischen ungleichmäßigen Verba. München und Berlin 1904, R. Oldenbourg. 71 S. 8. kart. 1 *M*.

Das Buch enthält in seinem Hauptteile eine sehr reiche Sammlung von deutschen Einzelsätzen, die der Einübung der sogenannten unregelmäßigen Verba dienen sollen. Die letzteren sind nach dem Breymannschen Lehr- und Übungsbuch für Gymnasien geordnet. Den Anhang bilden einige zusammenhängende Übersetzungsstücke, dann folgen unter dem Titel „Grammatische Hinweise" 54 französische Musterbeispiele aus den übrigen Gebieten der französischen Grammatik (Tempus- und Moduslehre, Infinitiv, Pronomen, Präpositionen u. s. w.), auf die bei den Übersetzungsstoffen hingewiesen ist, und am Schluß sind die vorkommenden Vokabeln zu einem Wörterverzeichnis alphabetisch zusammengestellt.

Wer der Ansicht ist, daß auch neben dem induktiven Verfahren und den praktischen Sprechübungen die grammatischen Übungen nach wie vor von größter Bedeutung für das Wissen sowohl wie für das eigentliche „Können" einer modernen Sprache sind, der wird Bücher wie das vorliegende nicht für überflüssig halten und gerade das Mangersche gern und mit Nutzen verwenden. Die „unregelmäßigen" Verba gehören in den alten wie in den neueren Sprachen zu dem wichtigsten Kapitel in der Grammatik überhaupt, und darum ist hier Übung und Wiederholung besonders am Platze. Ich habe den Eindruck, daß eine Klasse, mit der diese „Übungsstoffe" gründlich durchgearbeitet sind, nicht nur die „unregelmäßige" Konjugation selbst, sondern



Digitized by Google

auch die syntaktische und lexikalische Verwendung ihrer Verba beherrschen muß. Daher erscheint mir das Buch, das neben jedem Lehrbuch gebraucht werden kann, zweckentsprechend und empfehlenswert.

Greifswald. Franz Meder.

---

F. Friedersdorff, Franz Petrarcas poetische Briefe in Versen übersetzt und mit Anmerkungen herausgegeben. Halle a. d. S. 1903, Max Niemeyer. 272 S. gr. 8. 6 *M.*[1])

Am 20. Juli dieses Jahres wird die ganze gebildete Welt den Tag feiern, an welchem einer der größten Männer aller Zeiten vor 600 Jahren das Licht der Welt erblickte. In Arezzo und Florenz werden mehrtägige Festlichkeiten geplant. Dort, wo ihn ein Zufall geboren werden ließ, soll er ein Denkmal erhalten, hier soll ihn der bedeutendste der jetzt lebenden italienischen Dichter als würdigen Sohn seiner wirklichen Vaterstadt begrüßen. Das schönste Denkmal und die eindringlichste Erinnerung aber, die dem ersten wahrhaft modernen Dichter, dem umfassenden und genialen Gelehrten, dem Vater der Wiedererweckung des klassischen Altertums, dem Kämpfer gegen mittelalterlichen Autoritäts- und Aberglauben, dem alle gebildeten Völker der alten und der neuen Welt viel mehr verdanken, als sie sich bewußt sind, werden können, planen eine Anzahl tüchtiger italienischer Gelehrter: eine endgültige Ausgabe seiner lateinischer Werke. Man muß es offen eingestehen, selbst die italienischen Dichtungen Petrarcas, durch welche er der großen Welt allein bekannt ist, haben noch nicht einmal, obgleich vor mehr denn 15 Jahren eine vollständige Originalhandschrift entdeckt ist, eine abschließende Ausgabe erlebt. Und was soll man von den lateinischen Werken sagen? Der einzige vollständige Abdruck ist der große Basler, 1553 und öfter gedruckte, schwer aufzutreibende, durch zahllose Fehler verunstaltete. Spätere Nachdrucke einzelner Werke, von einer Ausgabe der Africa von 1874 abgesehen, sind nicht besser ausgefallen, und auch die Ausgabe der Eklogen und Episteln durch Rossetti, Mailand 1829—1834, so verdienstlich sie an sich ist, zeigt doch nur zu deutlich, welche Ehrenschuld die gelehrte Welt dem peinlich sorgfältigen Dichter gegenüber noch einzulösen hat.

Diejenigen unter den lateinischen Gedichten Petrarcas, in denen er sich am ungezwungensten gibt, in denen wir ihn in allen möglichen Lebenslagen und Stimmungen belauschen können, aus denen sein Charakter fast noch klarer herausspringt als selbst aus seinen italienischen Liedern, die inhaltlich nicht so umfassend sind, die Episteln, hat nun Friedersdorff in deutschem Gewande erscheinen lassen und so eine schöne Gabe zu der Petrarcafeier dieses Jahres beigesteuert. Nach dem oben Angedeuteten war

[1]) Nachstehende Besprechung ist durch ein Versehen verspätet zum Abdruck gelangt. D. Red.

Digitized by Google

die Aufgabe, der er sich unterzogen hat, schon von seiten der textlichen Gestaltung des lateinischen Druckes keine leichte. Friedersdorff hat aber sowohl diese Schwierigkeit wie die Schwierigkeit der Übersetzung durch seine vorzügliche, schon anderswo bewiesene Kenntnis des lateinischen Ausdrucks Petrarcas und immer neues Versenken in seine Denkweise siegreich zu überwinden gewußt. So liegt eine überaus anziehende Wiedergabe der Briefe in Versen vor. In ungezwungenem, vornehmem Plaudertone fließen die fünffüßigen Jamben dahin, welche mit wenig berechtigten Ausnahmen zur Wiedergabe der Hexameter verwendet sind. Das Buch, das manche Perle enthält, wird, so hoffen wir zuversichtlich, eine dauernde Lektüre unserer gebildeten Laienwelt werden. Dann hat Friedersdorff etwas Großes erreicht: er hat der Gestalt des Liebesdichters Petrarca, die allein in weiten Kreisen bekannt ist, die des gelehrten Humanisten an die Seite gestellt in seiner geistigen Erhabenheit, aber auch in seiner menschlichen Schwäche.

In den erklärenden Anmerkungen ist Friedersdorff eher zu knapp; er hat zu große Bescheidenheit geübt und hätte dem Leser noch manches mehr zu sagen gehabt. Der Brief I 2 ist nach meiner Ansicht schon 1335 verfaßt und III 9 im Jahre 1351, nachdem die Florentiner ihre Zusage zur Herausgabe der Güter Petrarcas zurückgezogen hatten. Die Verse in I 8, in denen Petrarca die Keuschheit seiner Mutter bei ihrer Schönheit preist (S. 54 Anm. 1), erscheinen in milderem Lichte, wenn man sie als ungeschickt verwendeten Gemeinplatz anerkennt. Genau dasselbe sagt Petrarca von seiner Laura, und dasselbe sagen andre zeitgenössische Dichter von der Geliebten.

Das Buch wird auch von jedem, der für die Geschichte des Humanismus Interesse hat, mit Freude begrüßt werden; denn es zeigt nicht in trockener Prosa, sondern in dichterischem Redefluß die Begeisterung, welche eine neu entschlossene Welt in einer edlen Seele wachgerufen hat. Möchte der Verfasser bei einer zweiten Auflage, die wir seiner schönen Arbeit bald wünschen, schon eine neue Textausgabe benutzen können und möchte wenigstens sein opfermütiges Vorgehen die italienischen Gelehrten dazu anspornen, nun auch ihrerseits bald Taten sehen zu lassen!

Halle a. S. Berthold Wiese.

---

1) Johann Loserth, Geschichte des späteren Mittelalters von 1197 bis 1492. München und Berlin 1903, R. Oldenbourg. XVI u. 727 S. gr. 8. 16,50 ℳ, geb. 18 ℳ.

Im Interesse der Leser glaube ich eine allgemeine Bemerkung über das große Unternehmen vorausschicken zu sollen, von dem unser Werk einen Teil (den zweiten nach der Zeitfolge des Erscheinens) bildet. Die bekannten Historiker von Below

Digitized by Google

in Tübingen und Meinecke in Straßburg planen im Verein mit tüchtigen Fachgenossen ein „Handbuch der mittelalterlichen und neueren Geschichte", das im ganzen aus 40 Bänden bestehen soll, die zwanglos erscheinen und einzeln ausgegeben werden. Von ihnen behandelt die vierte Gruppe die politische Geschichte; die übrigen drei beziehen sich auf Allgemeines, auf Verfassung, Recht, Wirtschaft sowie auf Hilfswissenschaften und Altertümer. Das Unternehmen soll die Tatsachen und die Zusammenhänge der geschichtlichen Entwickelung vorführen, zugleich jedoch auch ein anschauliches Bild des dermaligen Standes der Forschung in den einzelnen Zweigen unserer Wissenschaft bieten, beides in knappster Form. Es will den wissenschaftlich ausgebildeten Historikern wie den Studierenden und überhaupt allen Freunden der mittelalterlichen und neueren Geschichte dienen. In der allgemeinen Form der enzyklopädischen Darstellung sowie in der äußeren Einrichtung haben sich die Herausgeber das bekannte und bewährte Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft von Iwan von Müller zum Muster genommen. Der Hauptunterschied besteht darin, daß dieses die gesamte Kultur zur Anschauung bringt, während Below und Meinecke aus praktischen Gründen einen engeren Rahmen ziehen und die philologischen und literarischen Fragen zurücktreten lassen. Eine andere Abweichung hat ihren Grund in dem unvergleichlich umfangreicheren Quellenmaterial, das für die mittelalterliche und neuere Geschichte vorliegt. Dies nötigt öfters dazu, die Zitate aus den Quellen sparsamer zu bemessen, als es sich in einer enzyklopädischen Darstellung der klassischen Altertumswissenschaft empfiehlt.

Von der Eigenart dieses, wie aus dem Gesagten erhellt, groß angelegten Unternehmens kann nun Loserths Buch eine gute Vorstellung geben. Es gliedert den sehr schwer zu bewältigenden Stoff in zwei Hauptabschnitte: I. Die Zeit der päpstlichen Oberherrlichkeit (1198—1378). II. Die Zeit der großen Konzilien und des Humanismus (1378—1492). Der erste Hauptabschnitt zerfällt wieder in die beiden Hauptteile: 1. Von der Wahl Innozenz' III. bis zum Tode Bonifaz' VIII. Zeit der unbedingten Vorherrschaft des Papsttums 1198—1303 (S. 3—232). 2. Das Papsttum unter französischem Einfluß 1303—1378 (Die babylonische Gefangenschaft der Päpste). (S. 233—381). Der zweite Hauptabschnitt gliedert sich in die beiden Hauptteile: 1. Die Zeit des Schismas und der großen Konzilien 1378—1449 (S. 385—612). 2. Das Zeitalter des Humanismus und der Ausbildung moderner Staaten (S. 613—707). Jeder Hauptteil zerfällt wieder in Unterabschnitte und diese wieder in Kapitel. Mit einem kurzen Rückblicke auf die staufische Politik vom Frieden von Konstanz bis zum Tode Heinrichs VI. beginnt das Werk; von einem zusammenfassenden Schlusse hat Verf. abgesehen. Ein sehr sorgfältiges Register

Digitized by Google

(S. 709—724) ist hinzugefügt, und auch manche Nachträge und Berichtigungen fehlen nicht.

Um nun meine Ansicht über das Werk kurz zusammenzufassen: es führt die Forscher klar und übersichtlich in die großen Zusammenhänge der politischen Geschichte des späteren Mittelalters ein und gibt dabei ziemlich vollständig den wissenschaftlichen Apparat, nicht nur was Quellen, sondern auch was Hilfsschriften anlangt. Diese wie jener stehen in kleinerem Druck vor jedem §; die Angaben sind oft ziemlich umfangreich. Vor allem die Zeit der großen Konzilien hat eine sehr ansprechende Darstellung gefunden, da hier von L. die Ergebnisse seiner eigenen gründlichen Forschungen über Huß (die heute gebräuchliche tschechische Schreibweise Hus lehnt Verf. ab) und Wiclif in die allgemeine Geschichte eingeführt sind. Einzelausführungen, z. B. über den „Defensor pacis" (S. 274) oder die Schlacht von Nikopolis (S. 593), und namentlich Charakteristiken werden in kleinerem Druck gegeben; dazu kommen in nicht geringer Zahl Anmerkungen literarischen Inhalts, z. B. Hinweis auf Richters Annalen der deutschen Geschichte und Schröders Rechtsgeschichte (S. 129), oder Anführung bezeichnender Quellenstellen, wie: *„Voluit papa omnibus modis, ut imperator se absolute subiceret"* (S. 107) oder *„Divinam imploramus potentiam, ut Ludovici confutet insaniam"* etc. (S. 289). Vielleicht hätte L. in dieser Beziehung noch mehr geben und dafür bei den Literaturvermerken sich unter Hinweis auf die jüngst erschienenen Bibliographien kürzer fassen können.

Nur ein sehr unvollständiges Bild von dem reichen Inhalte des in jeder Hinsicht gut ausgestatteten Buches vermag diese Anzeige zu entwerfen. Doch glaubt Ref. versichern zu können, daß es durchaus geeignet ist, die geschichtliche Erkenntnis zu vertiefen und die Forschung zu erleichtern. Der Druckfehler sind verhältnismäßig wenige; vgl. auch die Berichtigungen am Schlusse. — Die Klage des Verf., daß „die Büchersammlungen der österreichischen Bibliotheken überhaupt arm sind und bureaukratisches Walten nicht selten die Benützung des Vorhandenen hemmt", sei hier erwähnt.

2) Emil Wolff, Grundriß der preußisch-deutschen sozialpolitischen Volkswirtschafts-Geschichte vom Ende des dreißigjährigen Krieges bis zur Gegenwart (1640—1900). Zweite, verbesserte Auflage. Berlin 1904, Weidmannsche Buchhandlung. VII u. 270 S. 8. geb. 4 *M*.

Es ist dem Berichterstatter eine Freude, die zweite Auflage des Grundrisses anzuzeigen, der nach der eingehenden Besprechung in dieser Zeitschrift 1899 S. 533—539 keiner besonderen Empfehlung als brauchbares Hilfsmittel für Studierende und Geschichtslehrer bedarf. Verf. hebt im Vorwort selbst hervor, daß er manchen Wink der Kritik benutzt hat. Dies gilt größtenteils

Digitized by Google

auch von den Bemerkungen a. a. O. Die Bezeichnung der Zeitalter nach den Herrschern, abgesehen von Friedrich III. (I.) und Friedrich Wilhelm IV., ist beibehalten. Unter den 121 benutzten Büchern und Zeitschriften, deren Verzeichnis in dieser Auflage hinzugekommen ist[1]), steht S. 266 auch angeführt: „Erinnerungen aus dem Leben des Feldmarschalls H. von Boyen". Dieser schreibt: „Ich für meine Person bin des Glaubens, daß ohne die eiserne Festigkeit Steins . . . vielleicht keines der Gesetze die Zustimmung des Königs erhalten hätte". Kann man solchem vollgewichtigen Zeugnis gegenüber die Befreiung des Staatsbürgertums und die Gründung der wirtschaftlichen Einheit Deutschlands das Zeitalter Friedrich Wilhelms III. nennen? Auch die Bezeichnung der Jahre 1840 bis 1900 einzig und allein nach Wilhelm I. unterliegt doch gewissen Bedenken. Eine wichtigere Ausstellung habe ich inbezug auf S. 156 zu machen, wo die Rechte des Kaisers ebenso ungenau und unvollständig angegeben sind wie die der Verwaltung und Gesetzgebung des Reichs angehörenden Gebiete. S. 160 ist nicht beachtet, daß das Amt des Kanzlers von dem des preußischen Ministerpräsidenten schon einmal getrennt war.

Mancherlei wichtige Zusätze hat Verf. gemacht, auch einzelne Erläuterungen gegeben und dadurch den Umfang der Darstellung um 22 Seiten vermehrt. Die meisten Veränderungen bezw. Umstellungen weisen der erste und der zweite Abschnitt auf; jener zählt 5, dieser 4 Seiten mehr. S. 55 konnte betont werden, daß bei der Kompagniewirtschaft die Hauptleute oft schlimm fuhren; S. 73, daß Friedrich Wilhelm I. im Grunde seines Herzens Gegner aller zünftigen Einrichtungen war. Durch Hinweise auf frühere Angaben ließen sich übrigens öfter Wiederholungen vermeiden. An manchen Stellen bedarf auch der Ausdruck entschieden noch der Feile. S. 57 z. B. stört die Häufung von „waren", „hatten" und „hatte"; S. 221 hinkt das Objekt „Widerstand" ganz bedenklich nach. Mir fällt auch das dem papiernen Stil angehörende „derselbe" statt des einfachen „er" oft unangenehm auf.

Ein Register ist hinzugefügt, kann aber auf Vollständigkeit keinen Anspruch machen. Der Druck ist wiederum im allgemeinen sorgfältig; nur wenige Versehen habe ich gefunden, z. B. S. 230 „fehlte" statt „fehlt" oder das Auslassen der Seitenzahl 149.

[1]) Die Bemerkung darüber im Vorworte: „Kann es [das Verzeichnis] den Kredit des Buches, wie man mir sagt, heben — meinetwegen. Aber trau, schau, wem? Es gibt Pensionen, in denen man trotz aller vornehmen Referenzen recht schlecht ißt und trinkt" fällt auf. Denn vorher heißt es: „Das Verzeichnis . . . soll nur denen dienen, die dies oder jenes in ausführlicher Darstellung nachlesen möchten". Wenn ich aus irgend einem Grunde in einer Pension ‚hereingefallen' bin, so empfehle ich sie doch nicht!

Görlitz. E. Stutzer.

Digitized by Google

K. Schenk, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. Zweite Auflage, gemeinsam für alle Schularten neu bearbeitet von Julius Koch. III. Teil: Lehraufgabe der Quarta. Geschichte der Griechen und Römer bis zur Zeit Christi. Mit vier Geschichtskarten. Leipzig und Berlin 1904, B. G. Teubner. VIII u. 80 S. 8. kart. 1,40 *M*.

Schenks Lehrbuch der Geschichte, das im Jahre 1898 mit dem Obersekundateil (VII.) zu erscheinen begann, dem dann der Quartateil (III.) und im folgenden Jahre Unterprima (VIII.), Untertertia (IV.) und Obertertia (V.) folgten, bis das Werk 1901 mit den von E. Wolff bearbeiteten Teilen für Untersekunda (VI.) und Oberprima (IX.) seinen Abschluß fand, hatte sich gleich nach seinem Bekanntwerden lebhafter Anerkennung zu erfreuen und wurde in dieser Zeitschrift und in anderen pädagogischen Blättern sehr günstig beurteilt. Als Vorzüge des Buches wurden gerühmt die eingehende Berücksichtigung des Kulturgeschichtlichen, die geschickte Vereinigung der biographischen und pragmatischen Betrachtungsweise, die Beschränkung auf das Wesentliche und endlich die klare und fesselnde Darstellung. Die Sorge für das Werk, das schon vor Entstehung der neuesten Lehrpläne von 1901 den darin festgesetzten Forderungen genau entsprach, hat die Verlagsbuchhandlung nach Schenks Tode, nachdem zuvor außer E. Wolff noch P. Pomtow einzelne Teile neu bearbeitet hatte, der einheitlichen Gestaltung zuliebe jetzt in die Hände eines einzigen Nachfolgers legen zu sollen geglaubt. Der neue Herausgeber ist Julius Koch, dessen „Römische Geschichte" (in der Sammlung Göschen) großen Anklang und vielfache Verbreitung gefunden hat. Koch hat zunächst den Quartateil einer Neubearbeitung unterzogen. In dem Vorwort legt er die Gründe dar, die ihn zur Übernahme der Arbeit bewogen haben, einerseits die Überzeugung von der Lebensfähigkeit des Schenkschen Unternehmens, die Übereinstimmung mit dessen Hauptgrundsätzen und der daraus sich ergebende Wunsch, für die weitere Verbreitung des Buches, das bereits an einer Anzahl preußischer und außerpreußischer Anstalten in Gebrauch ist, zu wirken, andererseits das Bestreben, dem Werke eine größere Einheitlichkeit und Gleichmäßigkeit zu geben, ohne ihm seine eigentümlichen Vorzüge zu schmälern, und es fortdauernd auf der Höhe der Forschung zu halten. Freilich bedingte die Übernahme dieser Aufgabe den Verzicht darauf, mit einem eigenen Geschichtslehrbuche für höhere Lehranstalten in die Öffentlichkeit zu treten, was dem Verfasser, wie er sagt, nicht ganz leicht geworden ist, zumal der zweite Bearbeiter eines Buches meist weniger für die Vorzüge als für die Schwächen verantwortlich gemacht wird.

Äußerlich unterscheidet sich die Kochsche Bearbeitung dadurch, daß sie etwas breitere Zeilen und etwas größeres Format (43 statt 38 Zeilen auf der Seite) aufweist. Daher beträgt die Seitenzahl nur 80 gegen 89 der ersten Auflage. Die fetten

Digitized by Google

Jahreszahlen am Rande, die bei Schenk fehlten, erleichtern die Übersicht.

Die von Koch vorgenommenen Änderungen des Inhalts bewegen sich absichtlich in nicht zu weiten Grenzen, damit die alte Auflage neben der neuen benutzbar bleibt. Die Änderungen und Hinzufügungen, von denen die wichtigsten in der Vorrede kurz erwähnt worden sind, will ich nicht einzeln aufführen, vielmehr nur auf einiges Charakteristische hinweisen. Beim Peloponnesischen Kriege vermeidet Koch die Namen Archidamischer und Deceleïscher Krieg und spricht nur von drei Kriegsperioden. Der Abschnitt über Sokrates ist erweitert. Den Bemerkungen über das Auseinanderfallen des Alexanderreiches ist ein Abschnitt über den Hellenismus und seine Bedeutung hinzugefügt worden. In der römischen Geschichte sind die Könige, deren Namen Schenk nur in einer Klammer genannt hatte, durch die ihnen von der Sage zugeschriebenen Taten näher gekennzeichnet worden. Den Namen Fechterkrieg ersetzt Koch durch die Bezeichnung „Gladiatorenkrieg" und gibt eine eingehendere und klarere Schilderung der Vorgänge und ihrer Ursachen. Die römische Geschichte schließt mit einer kurzen Zusammenfassung und einem Ausblick auf das Christentum. Der Kanon der Jahreszahlen am Ende des Buches ist der leichteren Einprägung halber synchronistisch gegeben.

Daß der Herausgeber alle ihm aufgefallenen stilistischen Unebenheiten geglättet hat, ist selbstverständlich. Auf die noch vorhandenen kleinen Mängel des Ausdrucks und die selbst bei sorgfältigster Korrektur unvermeidlichen Druckfehler gehe ich nicht ein, sondern teile sie dem Herausgeber oder Verleger lieber brieflich mit. Inhaltlich mache ich auf folgende Einzelheiten aufmerksam. Dankenswert ist der Hinweis auf die Saalburg, für deren Erbauung zur Zeit des Drusus (S. $72_1$) sich jedoch kein Beweis erbringen läßt. Die Angabe Schenks, daß Apfelsinen und Pomeranzen in Griechenland schon zur Zeit Christi gepflanzt worden seien, wäre (S. 5) besser nicht unberichtigt übernommen worden. Den Ausführungen über das Religionswesen der Römer (S. 44) würde bei einer neuen Auflage Wissowas „Religion und Kultus der Römer" zu gute kommen.

Alles in allem läßt sich von der Neubearbeitung sagen, daß der Verfasser dabei eine schonende und glückliche Hand und einen praktischen Blick gezeigt hat. Man wird daher dem weiteren Fortschreiten der Bearbeitung mit Spannung und Vertrauen entgegensehen.

Die schwierigste Aufgabe eines Geschichtsbuches besteht in der Abgrenzung der Gebiete zwischen Buch und Lehrer. Der Lehrer, der besondere Begabung für klare Begriffsbestimmungen besitzt, wird sich die Erläuterung der politischen und sozialen Ausdrücke nicht durch das Geschichtsbuch weggenommen zu

Digitized by Google

sehen wünschen, während sie ein anderer vielleicht vermissen wird; wer fesselnd zu erzählen weiß, verlangt dies weniger vom Lehrbuche, während der nüchterne und trockene Geschichtslehrer sich gern eine Unterstützung durch die Darstellung des Buches gefallen läßt. Wer viel auf eine genaue Aussprache der geschichtlichen und geographischen Namen gibt, wird die Schüler dazu anhalten, auch wenn das Lehrbuch ihm keine Unterstützung dabei gewährt. Andere Lehrer wünschen sich umgekehrt gerade ein Geschichtsbuch, das ihrer persönlichen Veranlagung entspricht, und empfinden jede Abweichung als ein Hemmnis. Mancher legt Wert darauf, daß das Buch der Eigenart derjenigen Schulgattung, an der er den Geschichtsunterricht erteilt, Rechnung trägt; ein anderer (und zu diesen gehört Koch) behält diese Rücksichtnahme dem Lehrer vor. Ein allgemein gültige Norm läßt sich natürlich nicht aufstellen. Derartiges ist Geschmacksache. Was aber von jedem Geschichtsbuche gefordert werden muß, ist das Streben nach Wahrheit und nach Klarheit. Beiden Forderungen nach Möglichkeit gerecht zu werden haben sowohl Schenk wie Koch sich mit Erfolg bemüht.

Groß-Lichterfelde. Otto Morgenstern.

---

Johann Kleiber, Lehrbuch der Physik für humanistische Gymnasien. Nach dem ministeriellen Lehrplane bearbeitet. Zweite, verbesserte Auflage mit 392 Figuren, 4 farbigen Spektralbildern, zahlreichen durchgerechneten Musterbeispielen und Übungsaufgaben samt Lösungen. München und Berlin 1903, R. Oldenbourg. 319 S. 8. geb. 3 ℳ.

Das für humanistische Gymnasien verfaßte Lehrbuch ist von einem Reallehrer an der Städtischen Handelsschule in München geschrieben und in seiner zweiten Auflage durch Anregungen von Eilhard Wiedemann beeinflußt worden. Die neue Auflage ist gegenüber der alten sachlich vertieft und an Umfang gewachsen, was dem Wunsche vieler Fachgenossen entspricht, die von der ersten Auflage schon Gebrauch gemacht haben.

Trotzdem das Buch bayerischen Unterrichtsaufgaben angepaßt ist, die sich mit den preußischen nicht ganz decken, verdient es doch auch bei uns eingehende Beachtung, da es manche Vorzüge besitzt, die es vor andern Lehrbüchern auszeichnet. Die Darstellung des Lehrstoffes folgt nicht allein systematischen, sondern, soweit es angeht, auch methodischen Gesichtspunkten, die meist als richtig anzuerkennen sind. Neu aufgestellte Begriffe und Gesetze finden sogleich an Zahlenbeispielen Anwendung und gewinnen dadurch wesentlich an Anschaulichkeit, auch findet man durch das ganze Buch an passenden Stellen Übungsaufgaben zum Rechnen und Experimentieren, die durchaus zweckentsprechend gewählt sind, von denen einige auch bei chemischen und physikalischen Arbeiten praktische Verwendung finden. Sorgfältig aus-

Digitized by Google

gewählte Apparate sind der Darstellung zugrunde gelegt, veraltete sind gänzlich ausgeschieden, eine größere Anzahl neuerer Apparate, die noch nicht überall bekannt sein dürften, werden zweifellos zu großem Vorteile für den Unterricht eingeführt. Vielen dürfte es auch willkommen sein, daß die Hilfsbegriffe und Hilfssätze aus der Chemie einerseits und aus der Mathematik anderseits, wo das Bedürfnis hervortritt, kurz abgeleitet oder erläutert werden. Das historische Moment ist nicht vergessen. Außer allerdings etwas knappen, gelegentlichen Notitzen finden wir am Schlusse des Buches kurze Lebensbilder einiger der bedeutendsten Physiker und eine Zeittafel der wichtigsten Förderer der physikalischen Wissenschaft. Endlich hebe ich noch als besonders verdienstvoll hervor, daß die zahlreichen Figuren nicht, wie es leider vielfach üblich ist, als bloße Abdrücke aus Katalogen von Apparaten, die keineswegs klar und durchsichtig dargestellt zu sein pflegen, übernommen sind, sondern fast durchweg wohlgelungene, schematische Zeichnungen der Hauptsachen und ihrer Zusammenhänge bilden.

Dem Stoffe nach dürfte das Buch nicht ganz den in Preußen gesteckten Zielen entsprechen. Nur die Kapitel über Mechanik bringen im wesentlichen das, was auch bei uns auf humanistischen Gymnasien bearbeitet zu werden pflegt, aber alle anderen Gebiete sind nicht unerheblich zu kurz gekommen. Auch vermißt man einen Anhang über mathematische Geographie und die Elemente der Astronomie.

Um die Brauchbarkeit des mit so vielen Vorzügen ausgestatteten Lehrbuches bei einer ev. neuen Durchsicht noch zu erhöhen, sollen hieran einige Bemerkungen geknüpft werden, die sich auf gewisse Mängel des Buches beziehen. Zunächst ist der Ausdruck, der für den Schüler vorbildlich sein sollte, nicht immer gewählt genug und nicht überall einwandfrei. Als Beispiel für das letztere findet sich S. 52: Elastizität ist das Bestreben eines Körpers usw. S. 279: Jeder Körper sucht in seiner Geschwindigkeit zu beharren usw., ebenda: Ist er in Ruhe, so möchte er in Ruhe bleiben; ist er in Bewegung, so möchte er in Bewegung bleiben . . . S. 295: Es wirkt auf den Körper die Geschwindigkeit c (die er selbst schon besitzt). Auch manche Definitionen physikalischer Grundbegriffe sind anfechtbar z. B. Masse S. 1 und S. 285, spezifisches Gewicht = Gewichtsgröße S. 12 und = unbenannte Zahl S. 13. Mangelhaft, weil nicht genug begründet, erscheint die Definition von 1 Dyn $= \frac{1}{981}$ gr, von der elektrischen Spannung S. 207, später von 1 Volt = Spannung und = Spannungsdifferenz, der Feldstärke und der Zahl der Kraftlinien pro qcm. An methodischen Bemerkungen hebe ich folgendes hervor. In § 19 müßte die Arbeit am Keil berechnet werden. Bei der Besprechung der unregelmäßigen Ausdehnung des Wassers

Digitized by Google

ist die Anstellung von messenden Versuchen wichtig, ebenso bei der Bestimmung der Schmelzwärme und der Verdampfungswärme des Wassers. Es erscheint unerläßlich, die Newtonsche und die Huygenssche Hypothese über die Natur des Lichtes sorgfältig auszuarbeiten, zu vergleichen und über ihre Brauchbarkeit zu entscheiden; dafür könnte man sich z. B. mit der Beschreibung einer Art Photometer begnügen, während deren drei Beachtung gefunden haben. So vortrefflich ferner die Grimsehlsche Methode zur Bestimmung der Dielektrizitätskonstanten tatsächlich ist, so wenig erscheint sie gerade an der im Lehrbuche beliebten Stelle verständlich. S. 281 hätte nicht der schräge Wurf, sondern der senkrechte, als der einfachere Fall, als Beispiel herangezogen werden müssen. Die Gleichungen der Bewegungen, die ein Körper unter Wirkung einer konstanten Kraft ausführt, werden theoretisch abgeleitet, aus ihnen wird dann als Spezialfall die Bewegung eines frei fallenden Körpers entnommen. Nun erst wird die Fallmaschine zur Bestätigung herangezogen, aber doch nur in recht bescheidenen Grenzen. Vorzuziehen wäre der umgekehrte Weg: die Beobachtungen an der Fallmaschine werden vorangestellt, aus ihnen sind die Gesetze zu entnehmen, auch ist die Größe g annähernd zu bestimmen. Endlich halte ich es auch nicht für statthaft, die Formel für die Schwingungsdauer eines Pendels zu benutzen, ohne sie abzuleiten.

Im ganzen ist Ref. der Ansicht, daß die hier erörterten Mängel zwar nicht zu übersehen sind, aber doch von den Vorzügen des Lehrbuches weit überwogen werden. So kann denn das Buch auch in Preußen der Beachtung der Fachgenossen empfohlen werden.

Berlin. R. Schiel.

Digitized by Google

# DRITTE ABTEILUNG.

## BERICHTE ÜBER VERSAMMLUNGEN, NEKROLOGE, MISZELLEN.

### Verhandlungen der Direktorenversammlungen in den Provinzen des Königreichs Preufsen seit dem Jahre 1879. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung.

67. Band, 1903. Achte Direktorenversammlung in der Provinz Schleswig-Holstein. 135 S.

1. Wie ist die grammatische Unterweisung in der Muttersprache zu gestalten, damit das in den Lehrplänen geforderte Ziel, „dem Schüler einen sicheren Maßstab für die Beurteilung eigenen und fremden Ausdrucks zu bieten und ihn auch später noch in Fällen des Zweifels zu leiten", erreicht wird?

2. Die sprachlich-logische Schulung durch die Unterrichtsmittel der Realschule.

Außerdem:

3. Verhandlungen über das nur zu mündlicher Erörterung gestellte Thema: Läßt sich der Anfangsunterricht im Griechischen vereinfachen, um schneller zur Lektüre zu gelangen?

4. Verhandlungen über das nur zu mündlicher Erörterung gestellte Thema: Wie läßt sich die Forderung der Lehrpläne, daß „die an die Lektüre angeschlossenen Sprechübungen durch solche ergänzt werden sollen, die den regelmäßigen Vorgängen und Verhältnissen des wirklichen Lebens gelten", in fruchtbringender Weise ergänzen?

5. Verhandlungen über das nur zu mündlicher Erörterung gestellte Thema: Welche Mittel hat die Schule, um gegenüber der großen Zahl der Lehrgegenstände und ihrer zunehmenden Vereinzelung an dem Ziel einer einheitlichen Geistesbildung festzuhalten?

68. Band, 1903. Sechzehnte Direktorenversammlung in den Provinzen Ost- und Westpreußen. 171 S.

1. Wie ist der erdkundliche Unterricht auf den höheren Schulen mit Rücksicht auf die Bedürfnisse der Gegenwart zu gestalten?

2. Inwiefern werden durch die Lehrpläne von 1901 dem griechischen Unterricht auf den Gymnasien neue Ziele gewiesen und inwieweit sind Änderungen im Unterrichtsverfahren erforderlich?

Digitized by Google

Außerdem Verhandlungen über die Fragen:

3. Inwieweit sind die vom französischen Unterrichtsminister durch den Erlaß vom 26. Februar 1901 getroffenen Bestimmungen betreffs des Unterrichts in der französischen Sprache im Unterricht der deutschen höheren Schulen zu berücksichtigen?

4. In welchem Umfange und in welcher Weise hat die Schule das Leben der auswärtigen Schüler zu beaufsichtigen?

5. In welcher Weise sind die Schulzeugnisse zu gestalten, damit sie unter tunlichster Berücksichtigung der Eigenart der Schüler dem erziehlichen Zwecke dienen?

69. Band, 1903. Fünfundzwanzigste Direktorenversammlung in der Provinz Westfalen. 95 S.

1. Wie sind die in den neuesten Lehrplänen von 1901 (S. 50 ff.) vorgeschriebenen „zusammenfassenden Wiederholungen" in der Erdkunde auf der Oberstufe zu gestalten? Die Verteilung des Lehrstoffes auf die drei oberen Klassen und auf die verfügbare jährliche Stundenzahl ist dabei besonders zu berücksichtigen.

2. Die Privatlektüre der Schüler; ihre Einrichtung und ihre Verwertung für den Unterricht.

Außerdem folgende ohne vorherige schriftliche Berichterstattung verhandelte Gegenstände:

3. Der Stand der Schüler-Disziplin an den höheren Lehranstalten der Provinz. Folgende Punkte sind dabei namentlich zu beachten:

a) Welche Erfahrungen sind hinsichtlich der zunehmenden Benutzung der Eisenbahnen beim täglichen Schulbesuche auswärtiger Schüler gemacht worden?

b) Die Abschiedsfeier der Abiturienten.

c) Beurteilung der nach § 18 c der westfälischen Disziplinarordnung statthaften Zulassung des Besuches bestimmter Wirtshäuser.

d) Verbotene Schülerverbindungen — nach den Erfahrungen der letzten vier Jahre.

e) Darbietung edler Jugendfreuden zur Sicherung der Schulzucht.

4. Wie ist der französische Unterricht auf der Unter- und Obertertia des Gymnasiums bezw. des Progymnasiums nach Maßgabe der Lehrpläne von 1901 am zweckmäßigsten zu gestalten?

Digitized by Google

# VIERTE ABTEILUNG.

## EINGESANDTE BÜCHER.

(Besprechung einzelner Werke bleibt vorbehalten).

1) Meyers Großes Konversations-Lexikon. Ein Nachschlagewerk des allgemeinen Wissens. Sechste, gänzlich neubearbeitete und vermehrte Auflage. Mit mehr als 11 000 Abbildungen im Text und auf über 1400 Bildertafeln, Karten, Plänen sowie 130 Textbeilagen. Siebenter Band: Franzensbad — Glashaus. Leipzig und Wien 1904, Bibliographisches Institut. 904 S. hoch 8. eleg. geb. 10 *M*.

Auch dieser neue Band ist ein sprechendes Zeugnis für die Gründlichkeit und Tüchtigkeit der Gelehrten, die es übernommen haben, das großartig angelegte Werk auf der Höhe der Wissenschaft zu halten, wobei überall der neueste Stand der Dinge grundsätzlich und sorgfältig berücksichtigt wird. Bewundernswert ist die Reichhaltigkeit der auf die sozialen Fragen (Frauenbewegung, Genfer Konvention u. a.), die Geologie, Landwirtschaft, Medizin und Technik bezüglichen Artikel, ohne daß sich anderswo eine Lücke bemerkbar machte, und des höchsten Lobes würdig die beigegebene Illustrierung. Wenn die Neubearbeitung der folgenden Bände ebenso glücklich vonstatten geht wie die der ersten sieben Bände, wird das berühmte Werk auf allseitige Anerkennung rechnen dürfen und als ein höchst wertvolles Handbuch für alle Gebildeten gelten.

2) Freytags Schulausgaben und Hilfsbücher für den deutschen Unterricht. Leipzig, G. Freytag.

a) Schiller Gedichte (Auswahl), herausgegeben von F. Bachmann. Mit 1 Titelbild. Zweite Auflage 1903. 235 S. geb. 1 *M*.

b) Lessing, Minna von Barnhelm, herausgegeben von E. Aelschker. Zweite Auflage 1904. 134 S. geb. 0,70 *M*.

3) F. Schultz, Lateinische Schulgrammatik, erweiterte Ausgabe der „Kleinen lateinischen Sprachlehre", bearbeitet von M. Wetzel. Vierte Auflage von A. Wirmer. Paderborn 1904, F. Schöningh. VII u. 384 S.

4) Th. Litt, De Verrii Flacci et Coruelii Labeonis fastorum libris. Diss. Bonn 1904. 36 S.

5) B. Gerth, Griechische Schulgrammatik. Siebente Auflage. Leipzig 1904, G. Freytag. IV u. 247 S. gr. S. geb. 2,50 *M*.

6) Platons Apologie des Sokrates und Kriton nebst den Schlußkapiteln des Phaidon. Für den Schulgebrauch herausgegeben von A. Th. Christ. Mit 1 Titelbild. Dritte Auflage. Leipzig 1903, G. Freytag. XVII u. 77 S. 0,80 *M*.

7) P. Rasi, Dell' arte metrica di Magno Felice Ennodio. Teil II: Metro eroico e lirico. Pavia 1904. 49 S. gr. 8.

8) O. Jesperson, Lehrbuch der Phonetik. Autorisierte Übersetzung von H. Davidsen. Mit 2 Tafeln. Leipzig 1904, B. G. Teubner. 255 S. gr. 8. 5 *M*.

9) M. Mertens, Hilfsbuch für den Unterricht in der alten Geschichte. Siebente und achte Auflage. Freiburg i. B. 1904, Herdersche Verlagshandlung. VIII u. 154 S. 1,60 *M*, geb. 2 *M*.

10) M. Geistbeck, Leitfaden der mathematischen und physikalischen Geographie für Mittelschulen und Lehrerbildungsanstalten. Vier- und fünfundzwanzigste Auflage mit vielen Illustrationen. Freiburg i. B. 1904, Herdersche Verlagshandlung. VIII u. 172 S. 1,40 *M*, geb. 1,80 *M*.

Digitized by Google

# ERSTE ABTEILUNG.

## ABHANDLUNGEN.

## Benutzung und Einrichtung der Lehrerbibliotheken an höheren Schulen. Praktische Vorschläge zu ihrer Reform.[1])

### I. Übersicht und allgemeine Bemerkungen.

Um für die Frage, durch welche Einrichtungen die Lehrerbibliotheken unserer höheren Schulen am besten der Benutzung dienen können, den richtigen Standpunkt der Beurteilung zu gewinnen, ist es notwendig, sich daran zu erinnern, welche Entwicklung die wissenschaftlichen Bibliotheken überhaupt in den letzten beiden Jahrzehnten im Gegensatz zu früheren Zeiten genommen haben.

Daß Bibliotheken nicht um ihrer selbst willen dasind, sondern innerhalb gewisser, durch die notwendige Ordnung bestimmter Grenzen die Benutzung fördern und darin ihren vornehmsten Zweck sehen sollen, scheint uns heute beinahe selbstverständlich. Und doch ist diese Erkenntnis noch ziemlich jung. Früher wurden die in ihnen aufgespeicherten Schätze ängstlich gehütet und nur engeren Kreisen mit Vorsicht erschlossen. Als vor anderthalb Jahrhunderten die Göttinger Bibliothek, bis vor wenigen Jahrzehnten die bedeutendste wissenschaftliche Bibliothek in Norddeutschland überhaupt, den Professoren und Studierenden ihre Bücher sowohl zur Benutzung an Ort und Stelle wie zum Entleihen nach Hause darbot, war das eine große Neuerung und „ein Vorzug, den ihr schwerlich irgend eine Bibliothek streitig machen durfte“[2]). In Preußen insbesondere hat dann die Not der Zeit und der Mangel an Mitteln die gedeihliche Entwicklung

[1]) Die Abhandlung ist in ihren Grundzügen in zwei Sitzungen des Berliner Gymnasiallehrervereins im Jahre 1904 vorgetragen worden. Hier erscheint sie in erweiterter Gestalt und vor allem um zahlreiche Nachweise vermehrt.

[2]) Vgl. F. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts[3] II (1897) S. 12; s. auch S. 138 f.



Digitized by Google

des Bibliothekswesens lange gehindert, und auch der große Aufschwung der Wissenschaften nach der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 blieb zunächst ohne nachhaltigeren Einfluß auf Einrichtung und Benutzung der großen Bibliotheken, insbesondere der heute größten und wichtigsten in Preußen — und voraussichtlich auch bald im Deutschen Reiche —, der Königlichen Bibliothek in Berlin. Zwar stellte schon Friedrich Ritschl als Leiter der Bonner Universitätsbibliothek (1854—1865) neue Gesichtspunkte auf und führte sie in seinem Wirkungskreise mit der ihm eigenen Energie durch. Aber erst nach 1871 kam ein neuer, frischerer Zug in unsre öffentlichen Bibliotheken überhaupt. Die leitenden Stellen wurden allmählich mit Fachbibliothekaren besetzt, und etwas mehr als ein Jahrzehnt nach der als eine nationale Sache angesehenen Neugründung der Straßburger Universität und ihrer Bibliothek erhielt am 16. November 1885 auch die Königliche Bibliothek zu Berlin eine neue Organisation[1]), reichere Mittel und damit die Möglichkeit, das von früheren Generationen Versäumte allmählich nachzuholen. Ihre Bestände wurden, z. T. durch Gewährung außerordentlicher Zuschüsse, ergänzt und erweitert, die Zeit der Benutzung im Lesesaal wie an der Ausleihestelle ausgedehnt, die Bedingungen für Versendung von Büchern nach auswärts (gerade für unsre Standesgenossen eine wichtige Sache) wurden erleichtert, die Handbibliothek erhielt eine reichere Ausstattung und konnte bequemer benutzt werden, der Bereitstellung von Katalogen an das Publikum standen keine Bedenken mehr entgegen, gedruckte Verzeichnisse der Universitätsschriften wurden herausgegeben, ein Zeitschriften-Lesezimmer eingerichtet. Man könnte von diesem Zeitpunkte beinahe den Beginn einer neuen Ära des Bibliothekswesens für Berlin und einen großen Teil Norddeutschlands herleiten. Es ist auch Tatsache, daß die Benutzung sich seitdem außerordentlich gehoben hat[2]), weit mehr als etwa nur im Verhältnis zur Zunahme der Bevölkerung bezw. der Studierenden. Einrichtung und Benutzung stehen also unzweifelhaft in Wechselwirkung. Es wurden in der Tat Fortschritte gemacht, deren Bedeutung nur jemand verkennen kann, der ohne Rücksicht auf die allgemeine Entwicklung und besonders auf die noch gar nicht lange hinter uns liegende Mangelhaftigkeit der Zustände auf diesem Gebiete vom Staate zu jeder Zeit alles für sich verlangt oder Einrichtungen des Auslandes preist, die nicht nur eine ganz andre Geschichte hinter sich, sondern auch viel reichere Mittel für sich haben, — übrigens unseren deutschen Sitten und Gepflogenheiten oft gar nicht entsprechen würden[3]).

[1]) Abgedruckt im „Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen" 1886 S. 190—193 und im „Zentralblatt für Bibliothekswesen" III (1886) S. 108—111.

[2]) Vgl. K. Dziatzko in der S. 675 angeführten Schrift S. 31.

[3]) Vgl. unten S. 680 Anm. 1.

Digitized by Google

Eine vortreffliche Übersicht der Entwicklung, welche die wissenschaftlichen Bibliotheken Deutschlands und besonders Preußens im Laufe der Zeit genommen haben, findet man in der Schrift Karl Dziatzkos, des 1903 verstorbenen, den Philologen als Terenzforscher bekannten Leiters der Göttinger Universitätsbibliothek, „Entwicklung und gegenwärtiger Stand der wissenschaftlichen Bibliotheken Deutschlands mit besonderer Berücksichtigung Preußens“[1]). Diese Darstellung, welche der Vertretung deutscher Bibliotheken auf der Weltausstellung in Chicago 1893 gewissermaßen als Einführung dienen sollte, bietet trotz ihrer Knappheit doch alles Wesentliche und sei hiermit auch allen Bibliothekaren höherer Schulen, die sie noch nicht kennen sollten, empfohlen.

In Berlin und auch außerhalb der Reichshauptstadt haben sich diese Dinge in den letzten beiden Jahrzehnten rüstig weiter entwickelt. Die Universitätsbibliotheken sind besser gestellt worden; die Bibliotheken der Universitätsinstitute, welche noch vor 20 Jahren, als der Schreiber dieser Zeilen zu studieren anfing, in Bestand und Einrichtungen vielfach recht dürftig waren, bieten jetzt dem jüngsten Studenten behagliche Arbeitsräume, reichhaltige Literatur und bequemste Benutzung[2]). Die Landesbibliotheken der mittel- und süddeutschen Staaten sind z. T. reorganisiert und in neuen, zweckmäßig eingerichteten Gebäuden untergebracht worden, die Städte haben, dem Beispiel des Staates folgend, Bibliotheken gegründet oder die bestehenden erweitert, Volksbibliotheken und Lesehallen, diese besonders von amerikanischen Vorbildern günstig beeinflußt, haben einen neuen Aufschwung genommen, gelehrte Gesellschaften und Vereine sind nicht zurückgeblieben, und hochherzige Stiftungen für Bibliotheken von Privaten, wenn auch bei weitem nicht in dem Umfange wie z. B. in Amerika, legen Zeugnis davon ab, daß auch in Kreisen, die dem eigentlich wissenschaftlichen Betriebe ferner stehen, ein lebhaftes Interesse für Bibliotheken als wichtige Faktoren des Kulturfortschritts sich zu regen beginnt.

Kurz, überall sehen wir ein rüstiges Vorwärtsschreiten, allenthalben macht sich das Bestreben geltend, die Literatur von Vergangenheit und Gegenwart immer leichter und immer weiteren Kreisen zugänglich zu machen, ja gelegentlich scheint es einmal schon, als ob die gewährte Freiheit der Benutzung auf Abwege

[1]) Erschienen in Dziatzkos „Sammlung bibliothekswissenschaftlicher Arbeiten“, Heft 5, Leipzig, M. Spirgatis (jetzt R. Haupt). Leider wird das Heft nicht mehr besonders, sondern nur noch mit der ganzen Reihe abgegeben; ein Neudruck wäre sehr erwünscht.

[2]) Ich denke hier z. B. an das Institut für Altertumskunde an der Berliner Universität; 1886 mit einem Teile der Bibliothek von Max Duncker begründet, weist es jetzt schon eine für seine Zwecke vortrefflich ausgewählte Literatur von 10 000 Bänden auf. Am wenigsten zufrieden werden mit dieser Entwicklung die Buchhändler sein; die Studenten kaufen auf diese Weise noch weniger Bücher als ehedem.



Digitized by Google

führe[1]). Gewiß sind andrerseits auch manche, z. T. berechtigte Wünsche noch nicht befriedigt[2]); der Ausbau mancher jüngeren Teile der Wissenschaft hat mit deren Anwachsen selbst nicht ganz Schritt gehalten, und der Mangel an Mitteln und infolgedessen auch die Unmöglichkeit der Vermehrung des Personals läßt manche beabsichtigte Reformen nicht so schnell zur Durchführung gelangen, wie die Verwaltungen und die Benutzer es wünschten. Aber es ist doch sehr viel erreicht worden, und gäbe es keine Mängel mehr, so gäbe es auch keinen Fortschritt.

Was hat das alles, fragt der Leser vielleicht, mit den Lehrerbibliotheken unserer höheren Lehranstalten zu tun? Sehr viel. Und ich habe diese kurze Übersicht deswegen vorausgeschickt, weil ich immer mehr in der Meinung bestärkt worden bin, daß auch unsre Schulbibliotheken, unter denen sich viele recht ansehnliche befinden (vgl. Abschnitt II 3 a), aus dem Fortschritte jener anderen an ihrem Teile Nutzen ziehen müssen, mehr als bisher, wenn anders sie ihrem Zwecke, der wissenschaftlichen Fortbildung der Oberlehrer und damit auch der Förderung des Unterrichts der Schule, in möglichst vollkommener Weise entsprechen sollen. An der Verbesserung der Einrichtungen für die Benutzung, denn darauf kommt es vor allem an, wird an den großen Instituten unablässig gearbeitet; bibliothekarische Fragen, allgemein wissenschaftlicher wie technischer Art, sind in den Fachzeitschriften, besonders in zahlreichen Aufsätzen des seit 1884, beinahe zu-

---

[1]) Ich rechne hierher auch die Benutzung großer wissenschaftlicher Bibliotheken, wie der Königlichen Bibliothek zu Berlin, durch allzu jugendliche Personen, durch Schüler und Schülerinnen höherer Schulen. Sie ist weit häufiger durch Eitelkeit veranlaßt, in der Primaner und Selektanerinnen sich gefallen, als durch wirklichen Wissenstrieb, und kann auf wenige, außerordentliche Fälle beschränkt bleiben. Die Bedürfnisse dieser Teile des Publikums können entweder aus anderen Quellen befriedigt werden oder, wo diese aus naheliegenden Gründen nicht aufgesucht werden, auch unbefriedigt bleiben. Den Erwachsenen, welche die Bücher wirklich nötig haben, werden sie auf diese Weise wochenlang entzogen, und es kann leicht der Fall eintreten, daß ein Lehrer ein Buch zum Studium nicht erlangen kann, weil es — von seinem Schüler belegt ist. Dasselbe gilt von der etwas zu liberalen Verabfolgung bloßer Unterhaltungslektüre an Personen, denen es zweifellos dabei nicht um wissenschaftliche Zwecke zu tun ist. Die Verwaltung wird dadurch unnötig belastet und das Interesse der gelehrten Benutzer geschädigt. Welche Zumutungen übrigens solche, die wissenschaftliche Bibliotheken lieber meiden sollten, oft an die Bibliothekare stellen, ist schon vor längerer Zeit einmal in einem Aufsatze „Bibliothekserfahrungen" in den „Grenzboten" (1878 I S. 251—265) in einer z. T. mit Humor gewürzten Weise geschildert worden; auch der Inhalt einiger Bestellzettel wird daselbst aus der Praxis (S. 264 f.) mitgeteilt; vgl. z. B. „Euripidis Medea, edidit Maior. 1837"; „Der Codex Laurentianus A und der Codex Parisinus A des Sophocles"; „Albert Schmidt a. a. O. I", u. ä. m. Wer heute die Desiderienbücher großer Bibliotheken durchsieht, findet leicht Ähnliches.

[2]) Ich gedenke mich über diese Dinge gelegentlich an anderem Orte auszusprechen.

Digitized by Google

sammenfallend mit der oben erwähnten Neuordnung der Verhältnisse der Königlichen Bibliothek in Berlin, erscheinenden Zentralblatts für Bibliothekswesen[1]), in zusammenfassenden Darstellungen, wie A. Gräsels vielseitig anregendem „Handbuch der Bibliothekslehre“ ([2] 1902, Leipzig, J. J. Weber, geb. 18 ℳ)[2]), und in der Tagespresse oft behandelt worden und werden immer von neuem besprochen. In bezug auf die Lehrerbibliotheken[3]) höherer Schulen dagegen herrscht schon lange fast völlige Stille.

Es könnte danach den Anschein haben, als ob hier alles in bester Ordnung sei und Vorschläge zur Änderung bezw. Besserung nur störend wirken würden. Das ist aber, wie ich glaube und viele andre mit mir glauben, nicht der Fall. Nicht als ob es an Anregungen, sowohl von seiten der vorgesetzten Behörden wie einzelner Fachgenossen, völlig gefehlt hätte. Aber teils liegen diese so lange zurück, daß sie, wenn nicht selbst veraltet, doch den jüngeren Kollegen kaum bekannt, an neuen Anstalten mit geringen Zeitschriftenbeständen aus älterer Zeit auch meist nicht zugänglich sind, teils beziehen sie sich mehr auf Feststellung gewisser Teile der Bestände, als daß sie zeitgemäße Reformen angebahnt hätten. So haben in dieser Zeitschrift vor nun bald 40 Jahren Wilms[4]) und Stammer[5]) die Verhältnisse der Lehrerbibliotheken besprochen und für ihre Zeit nützliche, wenn auch leider viel zu wenig beachtete Anregungen gegeben. Einiges, was z. B. der letztere sehr richtig über Kataloge bemerkt hat, ist noch heute nicht überall durchgeführt. Andres ist freilich veraltet; denn wie andre Lebensbedingungen und -gewohnheiten, so haben auch die für die Be-

[1]) Leipzig, Harrassowitz (jährlich 12 Hefte zum Preise von 12 ℳ), herausgegeben zuerst von O. Hartwig in Halle, seit 1904 von P. Schwenke, dem Direktor der Abteilung für Druckschriften an der Königlichen Bibliothek in Berlin. Fast jeder Band hat eine solche Fülle von Anregungen gebracht, daß auf Anführung im einzelnen hier verzichtet werden muß. Ich könnte mir übrigens sehr gut denken, daß die Zeitschrift wenigstens an einigen besser dotierten Schulbibliotheken gehalten würde, zumal manche Veröffentlichungen auch für Philologen und Historiker von Bedeutung sind, so neuerdings die Berichte Haeberlins über griechische Papyri, Jahrgang XIV (1897) ff.

[2]) Das Buch würde auch der Handbibliothek jeder höheren Lehranstalt zur Zierde gereichen. Vorläufig gehört es noch zu den seltenen Gästen.

[3]) Die Benutzung und Einrichtung der Schülerbibliotheken, ein Thema, das ja allerdings noch näher liegt, ist bekanntlich oft in Zeitschriften und Programmen (vgl. R. Klußmanns „Systematisches Verzeichnis der Abhandlungen, welche in den Schulschriften sämtlicher an dem Programmaustausche teilnehmenden Lehranstalten erschienen sind“ (bis jetzt 4 Bände, die Jahre 1876—1900 umfassend) I S. 3 f., II S. 4 f.) erörtert worden; doch das soll uns hier nicht beschäftigen.

[4]) „Über die Haupt- oder Lehrerbibliotheken der höheren Schulen Preußens“, XIX (1865) S. 81—97; hier werden auch Teile der noch heute geltenden Bibliotheksinstruktion für Westfalen vom 5. Juli 1856 (!) und einige noch ältere Spezialverfügungen aus der Rheinprovinz angeführt und besprochen.

[5]) Ebenda XXI (1867) S. 417—445 „Beiträge zur Bibliothekstechnik mit besonderer Berücksichtigung der Schulbibliotheken“.

Digitized by Google

nutzung von Bibliotheken in Betracht kommenden zumal in großen Städten sich seitdem völlig verschoben. Auch fehlte es den Verfassern an ausreichendem, die tatsächlichen Verhältnisse einer Mehrheit von Anstalten bietendem Material, ohne das eine derartige Untersuchung gar nicht mit Erfolg geführt werden kann. Ferner hatte, wie allen Bibliothekaren bekannt ist, der Minister Falk unter dem 20. November 1874 in einer Verfügung an sämtliche Provinzial-Schulkollegien[1]) eine Feststellung der in den Bibliotheken der preußischen höheren Lehranstalten vorhandenen Handschriften und seltenen alten Drucke angeordnet; infolgedessen brachten in den folgenden Jahren bis auf die jüngste Zeit zahlreiche Programme besonders der älteren Gymnasien z. T. ansehnliche Listen über diesen Teil ihrer Bestände, und manche Anstalten außerhalb Preußens folgten dieser Anregung[2]). Interessantes Material sammelte auch L. Streit (Progr. v. Kolberg 1887)[3]), der infolge einer Anregung auf der 9. Versammlung der pommerschen Direktoren zu Stargard (Direktorenversammlungen XXI (1885) S. 462) auf Veranlassung des Provinzial-Schulkollegiums zu Stettin eine Übersicht über die Bestände an Zeitschriften in den Bibliotheken der höheren Schulen Pommerns gab. Es war eine sehr verdienstliche Arbeit, die es leicht ermöglicht, festzustellen, ob und wo ein bestimmter Band einer vielleicht seltenen und auf einer Landesbibliothek gerade verliehenen Zeitschrift vorhanden ist, und seine Benutzung vermittelt[4]). Aber dieses Beispiel ist ohne Nachfolge geblieben; ähnliche Zusammenstellungen für die westlichen Provinzen mit ihrer Menge von alten Anstalten und Stiftungen würden noch lohnender sein, und eine Zusammenfassung der Ergebnisse für den ganzen Staat, die, mit zweckmäßigen Registern ausgestattet, natürlich dann in jeder Bibliothek der wissenschaftlichen Anstalten zu finden wäre, würde manche oft kaum zu erlangenden Zeitschriftenbestände der leichten Be-

[1]) Abgedruckt im Zentralbl. f. d. ges. Unterr.-Verw. 1875 S. 39 f. — Vor kurzem ist eine ähnliche Verfügung ergangen, die sich auf die Feststellung der Bestände bis 1749 bezw. 1799 bezieht.

[2]) Verzeichnisse bei R. Klußmann a. a O. I S. 203—209; II S. 190—193; III S. 233—237; IV S. 240—253; vgl. dazu auch Dziatzko a. a. O. S. 41. Zu wünschen wäre, daß dieses Material noch weiter vermehrt würde; denn gerade in den Bibliotheken der alten geistlichen Gründungen außerhalb Preußens, am Oberrhein, in Württemberg und Bayern, mögen noch manche Schätze zu heben sein, die vorläufig der allgemeinen Kenntnis entzogen sind. Es würde übrigens ein sehr nützliches und dabei leichtes Unternehmen sein, alle hierher gehörigen Veröffentlichungen aus ganz Deutschland übersichtlich zusammenzustellen.

[3]) Vgl. dazu E. Heuser, Zentralbl. f. Bibl. VII (1890) S. 84.

[4]) Interessant und lehrreich wäre es gewesen, wenn der Verfasser der sachlichen Anordnung eine nach Anstalten gruppierte Übersicht der an den einzelnen von ihnen gehaltenen Zeitschriften hinzugefügt hätte. Man hätte daraus ersehen können, in welcher Schätzung die einzelnen Blätter — einsichtige Verwendung der Mittel vorausgesetzt — bei den Standesgenossen stehen, und manche Anstalt würde aus der Kenntnis des anderwärts für richtig Gehaltenen wohl eine nützliche Anregung gewonnen haben.

Digitized by Google

nutzung erst erschließen. Seitdem ist es wieder ziemlich still geworden. Unsre zahlreichen Schulzeitschriften, in denen andre Themata oft bis zum Überdruß wieder und wieder behandelt werden, ohne daß wirklich neue, fruchtbare Gedanken hervorträten, haben in den letzten beiden Jahrzehnten, soweit meine Kenntnis reicht, den Lehrerbibliotheken kaum eine Zeile gewidmet. Auf den Direktorenversammlungen hat man wohl, abgesehen von der eben erwähnten Anregung, gelegentlich ihrer gedacht[1]); aber gerade die m. E. wichtigste und von den großen Bibliotheken besonders beachtete Seite der Sache, die der Benutzung, ist auch hier nicht zum Gegenstande einer eingehenderen Erörterung gemacht worden, die sie verdient.

So wird denn der jährliche „Vermehrungsfonds" — dies der technische Ausdruck — regelmäßig und hoffentlich vollständig ausgegeben. Diese Fonds stellen übrigens, wie wir noch sehen werden (vgl. Abschnitt II 3 a), im ganzen recht erhebliche Summen dar, so klein sie im einzelnen auch scheinen mögen. Die jährlichen Neuerwerbungen werden, der Vorschrift entsprechend, in den Programmen verzeichnet, — vielfach recht unvollständig und unübersichtlich, von rühmlichen Ausnahmen abgesehen[2]). Von dem eifrigen Interesse aber, das in den Kreisen der Berufsbibliothekare und des Publikums außerhalb der Schule, wie wir sahen, allen die Bibliotheken angehenden Fragen gewidmet wird, ist bei uns, die wir doch am meisten mit Büchern zu tun haben, wenig zu merken. Die mächtige zwanzigjährige Entwicklung draußen ist an den Lehrerbibliotheken ziemlich spurlos vorübergegangen.

Bei Gelegenheit des beginnenden Neubaus der Königlichen Bibliothek in Berlin im vorigen Jahre ist vielfach die wichtige Frage erörtert worden (auch im Berliner Gymnasiallehrerverein), ob sie auch in Zukunft die bisher befolgte und — trotz mancher unleugbarer Mängel[3]) — doch im ganzen bewährte doppelte Praxis des Präsenz- und Ausleihesystems behalten oder,

---

[1]) Fast stets in Verbindung mit den Schülerbibliotheken; vgl. den Abschnitt XVI in der Übersicht bei M. Killmann, „Die Direktorenversammlungen des Königreichs Preußen" I (1860—1889) S. 229—234; II (1890 bis 1900) S. 83—85. Hervorzuheben ist daraus der öfters ausgesprochene, wenn auch selbst heute noch nicht überall durchgeführte Grundsatz, daß Lehrer- und Schülerbibliothek zu trennen seien, sowie der Hinweis, daß die Bibliothek die Lehrer, besonders die des Deutschen und der Geschichte, in den Stand setzen müsse, ihre Kenntnis der Literatur nach Goethe zu erhalten und zu vermehren. Geschieht letzteres z. B. wirklich überall?

[2]) Man findet sie z. B. nicht selten, statt nach Fächern geordnet, bunt durcheinander abgedruckt. Auch mit Wendungen wie „Außer den gehaltenen Zeitschriften und Lieferungswerken wurden angeschafft usw." weiß der außerhalb der betreffenden Anstalt Stehende, für den diese Dinge doch bestimmt sind, wenig anzufangen. Oder soll er erst eine ganze Reihe der letzten Programme nachschlagen, um zu erfahren, welche Zeitschriften usw. gehalten werden?

[3]) Wohin besonders die zu langen Ausleihefristen zu rechnen sind.

Digitized by Google

wie einige nach dem Vorbilde besonders des British Museum befürworteten, reine Präsenzbibliothek werden sollte, und die Beibehaltung des alten Systems scheint — Besserungen im einzelnen nicht ausgeschlossen — im ganzen zur Freude der meisten Benutzer gesichert[1]). Der unvergeßliche Heinrich von Treitschke

---

[1]) Ich will mich daher hier in eine nähere Erörterung der Frage nicht einlassen und, indem ich dies auf eine andre Gelegenheit verschiebe, an die Verehrer der „Präsenz" nur die Frage richten, woher in der neuen Bibliothek der Raum für einen Lesesaal kommen sollte, groß genug, alle diejenigen Benutzer von Berlin nebst Vororten aufzunehmen, die ihn aufsuchen müßten, wenn das Ausleihesystem abgeschafft werden sollte, ganz abgesehen davon, daß die auswärtigen Benutzer der östlichen Provinzen (die der westlichen haben die Wahl zwischen Göttingen, Bonn und Straßburg), die jetzt regelmäßig ihre Pakete erhalten, dann ganz ausgeschlossen würden. Oder sollen sie bei jedem Bedarf eine Reise nach B. machen? Zahlen beweisen nun zwar nicht alles, wie die eifrigsten Statistiker meinen, aber doch vieles. Durch die kürzlich gerade zu rechter Zeit erschienene Betriebsstatistik der größeren deutschen Bibliotheken (vgl. Jahrb. d. deutschen Bibliotheken II, 1903, besonders S. 130 und 131) ist aber nun unzweifelhaft festgestellt, daß unser Bedürfnis, Bücher zu eingehendem Studium in unsren Wohnungen zu benutzen, größer ist als das der Benutzung im Lesesaal, den wir mehr zum Lesen und Exzerpieren als zum zusammenhängenden Arbeiten gebrauchen. Dabei ist außerdem m. E. nicht bloß die Zahl der entliehenen Bücher maßgebend, sondern viel mehr die Intensität der Arbeit. Aus Büchern, die wir auf den Lesesaal bestellen, vor allem ganzen Zeitschriftenserien, nehmen wir oft nur wenige Notizen und geben sie alsbald zurück. Ganz anders verhält es sich mit den nach Hause verlangten, die gewiß 5 bis 10 mal intensiver benutzt werden, was statistisch leider nicht nachweisbar, aber durch die Erfahrung der meisten Benutzer bestätigt wird. Mehr als doppelt so groß wie der jetzige Lesesaal wird der künftige schwerlich werden; er müßte fünfmal so groß sein, wollte man bloßes Präsenzsystem einführen. Unsre Gewohnheiten sind eben andre als die unsrer Vettern jenseit des Kanals; auch die Intensität unsrer Arbeit ist von der ihrigen verschieden. Eine Verwaltung, der so wichtige Träger der Kultur anvertraut sind, würde nicht weise handeln, wenn sie ein lange bewährtes System plötzlich aufgeben wollte. Die Vorteile, die sich die Anhänger der Präsenz von dieser versprechen, vor allem der, jedes Buch sofort einsehen zu können, sind nicht durch Aufhebung des Ausleihesystems, sondern auf andrem Wege zu erreichen; davon ein andermal. Übrigens glaube ich, daß diese Vorteile in der Praxis schwerlich so leicht zu erlangen sein werden, wie sie in der Idee ansprechend aussehen, — was ich hier nicht näher begründen kann. Die beiden namenlosen Verurteiler des Ausleihesystems speziell der Berliner Königlichen Bibliothek in den „Grenzboten" 42, II (1883) S. 37—40 und 349—357 sehen die Sache viel zu einseitig an. Daß der erste (S. 37) dieses System, das unsre wohlbegründete Sitte des Arbeitens zu Hause fördert, mit einer Wendung wie „patriarchalische Unterstützung häuslicher Bequemlichkeit" abtut, zeigt wenig Verständnis für die sozialen Bedingungen gerade der großen Stadt. Weiß er denn nicht, daß gerade hier höhere Beamte des praktischen Dienstes, die den Zusammenhang mit der Wissenschaft etwas wahren möchten, für besondere Studien oft eben nur die späten Abendstunden übrig haben? Da ist aber die Bibliothek geschlossen. Will er die wissenschaftliche Arbeit auf die Professoren der Universität beschränkt wissen, was doch niemand wünschen wird, so könnte er recht haben. Denn diese sind täglich in der Nähe der Bibliothek. Daß er natürlich auch auf Verhältnisse außerhalb Deutschlands hinweist, ist bezeichnend. Wir fangen glücklicherweise aber jetzt allmählich an, von Reisen ins Ausland nicht mehr durchweg ungeteilte

Digitized by Google

hatte schon 1884 in einem viel zu wenig bekannten Aufsatze der „Preußischen Jahrbücher“ (Bd. LIII S. 473—492), der von nationalem Empfinden und Verständnis der deutschen Eigenart in gleicher Weise zeugte, alles Wesentliche gesagt, was für das Festhalten an dem Ausleihesystem spricht, wenngleich auch er die freilich viel leichter wiegenden Vorteile der Präsenz nicht verkannte. Und besonders die seitdem in immer höherem Maße eingetretene Verschiebung der großstädtischen Wohnungsverhältnisse hat das Gewicht seiner Gründe nur verstärkt.

Die Frage dagegen, die doch viel näher liegt, ob nicht vielleicht die in unsern Lehrerbibliotheken an weitaus den meisten Anstalten seit langem übliche Ausleihepraxis durch die Präsenz angemessen zu ergänzen, wenn nicht beinahe zu ersetzen sei, ist kaum aufgeworfen, geschweige denn eingehender behandelt oder gar in erheblichem Umfange einer Lösung zugeführt worden. Ich glaube nun aber in der Tat, daß hier die Bedingungen für das Präsenzsystem sehr viel günstiger liegen als bei den großen öffentlichen Bibliotheken; amtliche Verfügungen jedoch stehen der Durchführung weniger entgegen als alte Gewohnheiten, von denen man nicht loskommen kann, sie mögen noch so umständlich und unzweckmäßig sein. Wie mit dem Ausleiheverfahren, so verhält es sich auch mit dem Katalogwesen, dem Anschaffungsmodus, der Handbibliothek und noch einer ganzen Menge anscheinend unerheblicher, aber doch für die rechte Benutzung unsrer Bibliotheken bedeutsamer Gebräuche; auch das Verhältnis des Bibliothekars, dessen Amt ich außerordentlich hoch einschätze, zum Direktor auf der einen wie zum Kollegium auf der andern Seite ist ein so wenig klares, übrigens an den einzelnen Anstalten, wie es scheint, so überaus verschiedenes, daß es wohl lohnend ist, auch diesem Gesichtspunkt einige Aufmerksamkeit zu schenken. Denn er ist ebenfalls für die Benutzung der Bibliothek von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Je länger ich mich übrigens mit

---

Bewunderung fremder Einrichtungen mitzubringen (s. o. S. 674). Dem zweiten Verfasser werden die Bewohner der Provinz, die wissenschaftlich arbeiten möchten, wenig dankbar sein, wenn sie hören (S. 357), daß sie bei Abschaffung des Ausleihesystems durchaus kein Recht auf Bevorzugung hätten gegenüber dem Großstädter, der „das ganze Jahr über die Unannehmlichkeiten (!) der großen Stadt erträgt“. Glückliche Kleinstädter! Was endlich beide (S. 39; S. 353 f.) über die schlechte Behandlung der Bücher durch das Publikum infolge des Ausleihesystems und die so eintretende schnelle Abnutzung sagen, ist gewiß nicht ganz abzuweisen, gehört aber doch zu den Ausnahmen. Und wenn wirklich stark begehrte Werke allmählich unansehnlich werden, so ist das einerseits ein Hinweis darauf, sie häufiger, als bisher geschieht, in mehreren Exemplaren anzuschaffen, andrerseits legt es die Erwägung nahe, ob nicht in der Auswahl der auf großen wissenschaftlichen Bibliotheken zuzulassenden Personen wenigstens für das Ausleihen nach Hause etwas größere Zurückhaltung zu üben wäre. Gelehrte und vollends Beamte sind in der Regel mit der Behandlung von Büchern auch fremden Eigentums vertraut.

Digitized by Google

diesen Dingen beschäftigt und je bestimmter ich mir nach mancherlei Erwägungen von Für und Wider meine Meinung gebildet habe, um so merkwürdiger ist es mir vorgekommen, daß noch niemand, vor allem kein Bibliothekar einer höheren Lehranstalt, wenigstens die eine oder andre Frage im Zusammenhange behandelt hat. Und doch liegt das Gute auch hier, wenn nicht auf dem Wege, den wir lange gegangen sind, so doch dicht daneben; man braucht nur einmal einen Blick seitwärts zu tun und dann herzhaft zuzugreifen, so hat man es und wundert sich nachher, daß man es so lange hat übersehen können.

So habe ich es denn gewagt, wiewohl nicht eigentlich zur engeren Zunft der Bibliothekare, sondern nur zum weiteren Kreise der Standesgenossen gehörig, und unterbreite gewissermaßen, wenn auch nicht ausschließlich, vom Standpunkte des die leichte Zugänglichkeit seiner Bibliotheken wünschenden Oberlehrerpublikums meine Gedanken und, was hier noch wichtiger ist, meine praktischen Vorschläge allen, denen die Entwicklung auch unsrer Lehrerbibliotheken am Herzen liegt, den hohen Behörden und den Direktoren ebenso wie den Bibliothekaren und den Amtsgenossen überhaupt. Die oben erwähnten Fortschritte unsrer öffentlichen Bibliotheken sind nicht lediglich aus den Vorschlägen der Fachkreise erwachsen, das gelehrte Publikum hat selbst vielfach mitgewirkt. Und keine Verwaltung, die mit dem Publikum unmittelbar zu tun hat, wird dessen Anregungen heute entbehren wollen. Ich glaube daher, daß es auch unsern Bibliothekaren lieb sein muß, zu vernehmen, wie ein Vertreter des Publikums, das doch hier aus ihren eignen Kollegen besteht, die Sache ansieht. Beide Teile können, indem sie sich verständigen, nur gewinnen und erweisen der Sache den besten Dienst. Hoffentlich finden übrigens auch die Bibliothekare, daß ich bei aller Kritik, die weniger sie selbst als alte Gewohnheiten trifft, doch bemüht gewesen bin, ihrer Stellung und deren Bedeutung durchaus gerecht zu werden.

In den letzten Jahrzehnten sind alle Angehörigen des höheren Schulwesens durch wichtigere Dinge in Anspruch genommen worden. Wir haben dreimal neue Lehrpläne erhalten, die auf das Unterrichtsverfahren einwirkten. Realschulen und Reformschulen haben sich entwickelt, der Kampf für und wider das alte Gymnasium hat die Gemüter mächtig bewegt, Berechtigungs- und Standesfragen sind lebhaft erörtert, mancher schöne Erfolg ist erreicht, manche Frage bis zu einem gewissen Grade gelöst worden. Wenn nicht alles trügt, scheint uns jetzt eine gewisse Ruhe wiederzukehren, deren die höhere Schule zu ihrem inneren Gedeihen notwendig bedarf; ich sage Ruhe, nicht Stillstand. Denn auch die Schule muß vorwärts streben, überall. Vielleicht daß nun auch die hier angeregten Fragen öfter als bisher in den Kreis der Erörterung gezogen werden und die Lehrerbibliotheken der

Digitized by Google

Entwicklung, die diese Dinge außerhalb der Schule genommen haben, ein wenig mehr folgen können. Denn daran ist wohl nicht zu zweifeln: je mehr sie benutzt werden, um so besser ist es für die Lehrer selbst, die Anstalt und die Schüler, für die sie wirken. Eine Lehrerbibliothek, die selten benutzt wird, und dies viel weniger aus mangelnder Lust der Berechtigten als wegen unzweckmäßiger Einrichtungen, hat ihren Beruf ebenso verfehlt wie jede andre.

Ich habe noch kurz Rechenschaft über die Quellen meiner Darstellung zu geben. Von den gedruckten ist außer den schon erwähnten vor allem noch zu nennen P. Schwenkes „Adreßbuch der deutschen Bibliotheken" (Leipzig 1893, Harrassowitz), ein Werk, das viel mehr bietet, als der bescheidene Titel vermuten läßt. Da es auch die meisten Bibliotheken höherer Schulen nebst geschichtlichem, statistischem und andrem Material enthält, würde es auch unsern Bibliothekaren manchen nützlichen Dienst leisten; es sei hiermit zur Anschaffung empfohlen[1]). Außerdem waren von Bedeutung die Angaben von B. Irmer in der Fortsetzung von Wieses bekanntem Werke „Die höheren Schulen in Preußen, Historisch-statistische Darstellung" (Berlin 1902), die als Band 4 die Zeit von 1874—1902 umfaßt. Für meine Zwecke konnte ich allerdings daraus nur die Angaben über die Bestände der einzelnen Schulbibliotheken entnehmen, die übrigens auch wenigstens zum Teil im Zentralbl. f. Bibliotheksw. (21 (1904) S. 279 f.) kurz zusammengestellt sind; ich komme darauf noch zurück (Abschnitt II 3 a). Dazu kamen einige ziemlich alte Bibliotheks-Instruktionen für ganze Provinzen, außer der schon oben (S. 677 Anm. 4) erwähnten für Westfalen vom 5. Juli 1856 noch je eine für die katholischen Gymnasien und Realschulen erster Ordnung der Provinz Schlesien vom 2. Juli 1868[2]) und für die höheren Lehranstalten in der Provinz Hannover vom 15. Februar 1875[3]). Sie fallen also, wie ersichtlich, alle in die Zeit vor dem großartigen Aufschwunge unsrer öffentlichen wissenschaftlichen Bibliotheken, und es ist nicht zu verwundern, wenn sie uns heute in vielen Punkten veraltet vorkommen. Man kann wohl auch kaum annehmen, daß sie wirklich in allen ihren Teilen tatsächlich noch in Geltung sind. Die Direktoren-Instruktionen für die einzelnen Provinzen (Wiese-Kübler[3] II S. 109—197) gedenken ebenfalls unsrer Bibliotheken, doch meist nur kurz, unter besonderer Betonung des Umstandes, daß die Direktoren für ihre ordnungsmäßige Verwaltung verantwortlich sind. In neuerer Zeit sind (nach Ausweis des Zentralblatts und Wiese-Küblers Sammlung) derartige Verordnungen für gesamte

[1]) Ich bin dem verehrten Herrn Verfasser außerdem für manche mündlichen Hinweise und Erklärungen zu Dank verpflichtet und spreche diesen auch hier gern aus.

[2]) Zentralbl. f. d. ges. Unterr.-Verw. 1868 S. 531—535.

[3]) Ebenda 1875 S. 346—349.

Digitized by Google

Provinzen nicht mehr erlassen worden; dagegen hat endlich eine Ministerialverfügung vom 17. Januar 1885[1]) — gerade in dem Jahre der Neuordnung der Königlichen Bibliothek in Berlin (s. o. S. 674) — allgemeine Bestimmungen über die Leitung, Ordnung und besonders die jährliche Revision[2]) der Schulbibliotheken getroffen.

[1]) Zentralbl. f. d. ges. Unterr.-Verw. 1885 S. 204—206; auch bei Wiese-Kübler[3] 1 S. 371 f.

[2]) Ich will übrigens nicht verschweigen, daß mir die Revision, wenigstens in ihrer bis jetzt bei uns allgemein üblichen Form, sehr revisionsbedürftig scheint, da sie unter Umständen eine ebenso große Belästigung für die Benutzer wie geringen Gewinn für den Bibliothekar bedeutet; auch habe ich begründeten Zweifel, daß sie wirklich durchgehends in der durch die Verfügung vorgeschriebenen Weise allgemein durchgeführt wird oder zu erreichen ist. Es hat z. B. jemand etliche Wochen vor dem Revisionstermin — Ostern — für eine wissenschaftliche, viel Literatur erfordernde Arbeit eine größere Anzahl von Bänden, von denen ihm keiner entbehrlich ist, allmählich mit sich nach Hause genommen. Die auf einen bestimmten Termin festgelegte Revision nötigt ihn nun, die ganze Literatur, von der ein guter Teil erst kurze Zeit in seinen Händen war, wieder abzuliefern. Abgesehen von der störenden Unterbrechung der Arbeit ist die physische Belästigung, die sich auf einige Tage zusammendrängt, zumal in großen Städten mit weiten Wegen, oft eintretender Schwierigkeit der Erlangung von Fahrgelegenheit, wirklich nicht ganz zu unterschätzen. Mir schweben mehrere Fälle aus der Praxis vor, wo die Last etwa 1½ Ztr. betrug und in 5—6 Raten herbeizuschaffen war. Und dieselben Bände mußten dann nach 8 Tagen, nach der üblichen mit etlichen Stichproben erfolgten Revision, wieder zurückgeschleppt (sit venia verbo!) werden. Der scheinbar naheliegende Einwand, daß man eben so viel nicht bei sich ansammeln lassen solle, ist, zumal bei dem jetzt meist bestehenden Zwange des Ausleihesystems, natürlich ganz hinfällig. Ich will nun keineswegs befürworten, die Revision abzuschaffen oder etwa für die eben bezeichneten, übrigens keineswegs so sehr seltenen Fälle Ausnahmen zuzulassen. Beides wäre gleich unzweckmäßig. In großen, besonders in Universitätsbibliotheken (man denke an die Sorglosigkeit, mit der viele junge Studenten in die Ferien reisen!) scheint die ein-, auch zweimalige Revision vorläufig nicht entbehrlich zu sein. Da aber bei unsren einfacheren Verhältnissen doch immer nur etliche hundert von den zehntausend oder mehr Bänden der Bibliothek „außer dem Hause" sind, kann auf die den großen Instituten entlehnte Art der Revision verzichtet werden. Die Belege für entliehene Bücher — für welche der Entleiher natürlich voll verantwortlich ist — sind ja in Gestalt der Ausleihezettel vorhanden, dazu verdienen die 10—20 Benutzer unbedingtes Vertrauen, — ein leider gerade in unsrem Bibliothekswesen nicht überall voll beachteter Gesichtspunkt. Übrigens ist die hier ausgesprochene Ansicht, selbst in bezug auf größere Verhältnisse, durchaus nicht so ketzerisch, wie sie dem in der Tradition Großgewordenen scheinen möchte. In der Hofbibliothek zu Darmstadt, einer der größten Deutschlands (sie zählt gegen eine halbe Million Bände), ist die alte Form des „Jahressturzes" — so der technische Ausdruck — seit Jahren abgeschafft, zur Befriedigung des Publikums wie der Bibliothekare, und auch die größeren und größten Bibliotheken werden, wie ich höre, voraussichtlich bald folgen, da die jetzige Praxis viel mehr Nachteile als Vorteile hat. Vergleiche die praktischen, auf Erfahrung gegründeten Bemerkungen von G. Nick (Darmstadt) im Zentralbl. f. Bibl. VIII (1891) S. 210—218 und die allgemeineren von A. Wintterlin (Stuttgart) ebenda VII (1890) S. 377—381. Eine völlige Abschaffung der Revision, der vorläufig auch noch die oben im Text angeführte Verfügung entgegensteht, befürworte ich auch für unsre Lehrerbibliotheken nicht. Nur dürfte eine Abänderung vielleicht in der Richtung

Digitized by Google

über die wichtige Frage des Ausleihesystems, die Einrichtung der Kataloge und andre Dinge aber nichts Näheres bestimmt. Unsre beiden großen Enzyklopädien, die ältere von Schmid-Schrader ([2] 1876—1887) und die jüngere von W. Rein (1899 ff., 2. Aufl. im Erscheinen), die über Schülerbibliotheken naturgemäß Artikel gebracht haben, sind an denen für Lehrer vorübergegangen. Und doch stellen diese einen seit langem bestehenden, integrierenden Teil der Einrichtung höherer Schulen dar und sind für die Fortbildung der Lehrer von nicht geringer Bedeutung[1]).

Daß Ordnungen für ganze Provinzen seit nun beinahe 30 Jahren nicht mehr erlassen worden sind, scheint mir durchaus im Interesse der Bibliotheken selbst zu liegen, deren ganz verschiedene Verhältnisse besonders betreffs der Benutzungsordnung, die mir immer am wichtigsten ist, allgemeine Bestimmungen nicht gut vertragen, jetzt noch viel weniger als damals. Alte Anstalten mit großen Kollegien und umfangreichen Bibliotheken brauchen andre Bedingungen als neue; die Anstalten großer Städte und ihre Lehrer wiederum arbeiten unter anderen Verhältnissen als die in kleinen. Daher wird es am zweckmäßigsten sein, wenn jede Anstalt durch Brauch oder Beschluß sich selbst, wenn erforderlich mit besonderer Genehmigung des betr. Provinzial-Schulkollegiums, diejenige Ordnung gibt (so in Württemberg), welche ihr am meisten gemäß ist. Und so ist es denn auch in vielen Fällen geschehen; freilich sind auch diese Benutzungsordnungen, soweit sie mir bekannt geworden sind, schon recht alten Datums[2]). Freiheit der Bewegung ist auf diesem Gebiete unerläßlich.

Zu den literarischen Quellen, die gerade für das Gebiet der Lehrerbibliotheken ziemlich spärlich fließen, wie man sieht, kamen

---

in Erwägung zu ziehen sein, daß der Bibliothekar von Zeit zu Zeit, etwa alle Monate, seine mit dem Datum der Ausleihung versehenen Zettel durchsieht und diejenigen Entleiher, die ein Werk ein halbes Jahr oder länger in Händen haben, zur Rückgabe mahnt, so daß doch alle entliehenen Bücher wenigstens im Laufe des Jahres immer einmal wieder durch seine Hände gehen. Die Benutzungsordnung jeder Anstalt hätte diese Dinge je nach örtlichem Bedürfnis in möglichst einfacher Weise zu regeln. Wünschenswert ist vor allem, daß die Direktoren gegebenenfalls einem erleichterten Modus der Revision gegenüber sich nicht grundsätzlich ablehnend verhielten. Solche übrigens, die schon sehr lange im Besitze ihrer Dienstwohnung sind (in vielen älteren Anstalten besitzen auch die Bibliothekare eine solche), haben kaum mehr eine rechte Vorstellung davon, welche Belästigung für den einzelnen der jetzige Zwang des regelmäßigen Herbeischaffens größerer Posten auf weite Entfernungen bedeutet.

[1]) Hoffentlich wird der Mangel bei Rein in der zweiten Auflage abgestellt.

[2]) Wünschenswert wäre übrigens, wenn derartige Sonderinstruktionen wenigstens dann und wann an leicht zugänglicher Stelle veröffentlicht würden, also nicht in den Programmen, sondern, wenn nicht im Zentralblatt, so in einer andren gelesenen Zeitschrift. Sie haben manchmal doch allgemeinere Bedeutung und könnten klärend wirken.

Digitized by Google

nun aber vor allen Dingen persönliche Mitteilungen, mündliche und in noch weiterem Umfange schriftliche, die ich von den einzelnen Anstalten erbat. Nicht von allen. Denn ein derartiges Unternehmen hätte sich dann zweckmäßig auf alle Verhältnisse unsrer Lehrerbibliotheken beziehen müssen; es wäre auch nur mit Bewilligung und, der erheblichen Kosten wegen, mit Unterstützung des Herrn Ministers durchzuführen gewesen. Dazu hätte es bei Berücksichtigung auch der außerpreußischen Anstalten des Reiches der Vermittlung des Herrn Reichskanzlers bedurft. Schwenke hat seiner Zeit für seine umfassende Arbeit diesen Weg eingeschlagen. Vielleicht verfolge ich auch später die Sache weiter, wenn mir Lust und Freude an dem Gegenstande bleibt und auch andre, die den Bibliotheken ihr Interesse zuwenden, sich zur Sache geäußert haben. Es wäre jedenfalls ein lohnendes Unternehmen, in einem größeren Werke alles zusammenzufassen, was sich über Geschichte und Verwaltung, Bestände und Einrichtungen unserer Schulbibliotheken ermitteln läßt. Der Darstellung hätten sich erläuternde Tabellen der verschiedensten Art anzuschließen, die auf die weitere Entwicklung der Dinge günstigen Einfluß üben könnten. Zweckmäßig gewählte Abbildungen ganzer Räume wie einzelner technischer Einrichtungen würden vielfach anregend wirken.

Vorläufig kam es mir darauf an, in Ergänzung von Schwenkes Arbeit für die zunächst wesentlichsten Punkte ein zuverlässiges Material zusammenzubringen, aus dessen Verarbeitung ein Überblick gewonnen und praktische Vorschläge hergeleitet werden konnten. So habe ich denn einen Fragebogen ausgearbeitet und an etwa 160 Anstalten verschickt (persönliche Erkundigungen, besonders die Berlin betreffenden, sind dabei nicht eingerechnet), etwa 130 preußische und 30 außerhalb Preußens im Reiche. Aus naheliegenden Gründen wurden vorzugsweise die Vollanstalten berücksichtigt, hier wiederum meistens die Gymnasien, deren Bibliotheken schon eine Geschichte hinter sich haben, größere Bestände besitzen und in ihren Einrichtungen länger erprobt sind als die von jüngeren Anstalten. Doch wurden die letzteren, ebenso wie reale Anstalten, ebenfalls in bestimmter Auswahl herangezogen. Jede Provinz ist etwa im Verhältnis zur Zahl ihrer Anstalten berücksichtigt worden. Im einzelnen bin ich dabei nach folgenden Gesichtspunkten verfahren. Ich wandte mich in erster Linie an die älteren und ältesten Anstalten, zum Teil berühmten Namens, deren Bibliotheken mehr als 10 000 Bände aufweisen, und hoffe keine irgend bedeutende übersehen zu haben. Dann kam eine Anzahl jüngerer Anstalten, auch solche neusten Datums, an die Reihe, hauptsächlich um festzustellen, ob und welche praktischen Einrichtungen der neueren Technik wie der Benutzung nach dem liberalen Verfahren der großen Bibliotheken hier Eingang gefunden hätten, endlich wurden noch die Verhältnisse einer Auswahl von Anstalten mittleren Alters in Betracht gezogen, teils solcher mit großen Kollegien in Universitäts-

Digitized by Google

oder größeren Provinzialstädten, in denen noch andere öffentliche Bibliotheken von Bedeutung bestehen, teils solcher mit kleineren Kollegien in abgelegeneren Kleinstädten. Von preußischen Vollanstalten insbesondere ist also beinahe die Hälfte vertreten.

Die Grundsätze, nach denen die Auswahl getroffen wurde, haben es ermöglicht, in der Hauptsache Ergebnisse von allgemeiner Bedeutung zu gewinnen. Die Erfahrung hat mich sogar gelehrt, daß ich die Zahl der Anstalten noch mehr hätte beschränken können. Denn besonders bei den beiden Arten der dritten Gruppe deckten sich die meisten Angaben wesentlicher Art beinahe völlig, und ich bin ziemlich sicher, daß ich in der Hauptsache kaum zu anderen Resultaten gekommen wäre, wenn ich die Untersuchung um das Doppelte oder Dreifache ausgedehnt hätte. Die Fragen selbst bezogen sich auf das Lokal und die äußere, besonders bauliche Ausstattung der Bibliotheken, den Etat, den Bibliothekar in seinem Verhältnis zum Kollegium, die Bücherbestände, das Verfahren bei Neuerwerbungen, die Handbibliothek, besonders aber auf das Ausleihesystem der Hauptbibliothek und das Katalogwesen; Fragen ergänzender Art wurden hier und da angeknüpft, auch Auskunft darüber erbeten, ob außer den von mir hervorgehobenen und für wesentlich gehaltenen Gesichtspunkten an den betreffenden Bibliotheken noch irgend welche anderen von Bedeutung in Betracht kämen. Die Frage wurde mit wenigen, durch besondere Eigentümlichkeiten zu erklärenden Ausnahmen mit „nein" beantwortet; es scheint also, daß nichts Wichtiges übersehen worden ist. Es ist mir eine große Freude, hervorheben zu können, daß beinahe von allen preußischen Anstalten ausführliche Antworten eingegangen sind, und ich erfülle eine angenehme Pflicht, den Herren Direktoren, Bibliothekaren und anderen Amtsgenossen, die sich der Mühe der Beantwortung mit vieler Nachsicht unterzogen und so eine fruchtbare Untersuchung erst ermöglicht haben, hier meinen ergebensten Dank auszusprechen. Alle einzeln anzuführen, ist bei der großen Zahl unmöglich. Ich möchte nur noch hervorheben, daß viele sich nicht mit der einfachen Beantwortung begnügt, sondern freiwillig noch Bemerkungen und Hinweise auf andre Anstalten, entlegenere literarische Quellen u. ä. hinzugefügt, auf Wunsch auch gedruckte Kataloge, Benutzungsordnungen u. a., zum Teil handschriftlich, übersandt haben und auch weiteren Anfragen gegenüber nicht unzugänglich gewesen sind. Aus der Korrespondenz, die sich so vielfach anknüpfte, haben sich noch manche Gesichtspunkte ergeben, die der Arbeit zugute kommen konnten. Das Interesse, das meinem Unternehmen so entgegengebracht wurde, war die beste Ermutigung bei den oft eintönigen Vorarbeiten. Auch verschiedenen Verlegern bin ich für Angaben, die sich auf diese oder jene an höheren Schulen gehaltene Zeitschrift bezogen — soweit es sich ermitteln ließ — zu Dank verpflichtet. Eine Anzahl von Bibliotheken, alten und neuen, kleinen

Digitized by Google

und großen, lernte ich dank dem Entgegenkommen der Direktoren und Bibliothekare auch aus eigner Anschauung kennen und erhielt jede gewünschte Auskunft. Nur von einigen — etwa zehn — Anstalten war eine solche, was z. T. auch an äußeren Gründen lag (Ferien, unpünktliche Bestellung bei Nachsendung u. ä.), auch bei wiederholter Bitte nicht zu erlangen. Einige Direktoren endlich (es waren nur wenige) lehnten die Beantwortung von Fragen ab unter Bezugnahme auf amtliche Verfügungen, nach denen derartige Mitteilungen nur mit Genehmigung der Provinzial-Schulkollegien gegeben werden dürften [1]). Ohne dieses Verfahren irgendwie kritisieren zu wollen, möchte ich hier nur erklären, daß ich nach genauer eigener Prüfung wie nach Erkundigung an geeigneter Stelle mich von der Notwendigkeit, eine solche Genehmigung überall nachzusuchen, nicht habe überzeugen können. Die praktische Durchführung wäre auch auf beinahe unüberwindliche Schwierigkeiten gestoßen [2]). Übrigens hat in einem Falle, wo ein Direktor meinen

[1]) Die Verfügungen, zwei aus dem Herbste v. J., teils allgemeiner, teils speziellerer Art, waren veranlaßt durch Fragen über Schulhygiene, die allen Anstalten Preußens bezw. des Reiches von seiten eines Vereins damals zugegangen waren. Das ist, meine ich, doch etwas ganz anderes. Eine ältere Verfügung aber (vom 4. November 1886, Wiese-Kübler [3] II 214 f.), die ähnlicher Art ist, bezieht sich auf das Verbot von Mitteilungen über innere Schulangelegenheiten an Schulmänner aus außerpreußischen Staaten.

[2]) Wenn danach z. B. für eine derartige Arbeit, die sich auf gedrucktes Material nicht beschränken darf, auch nur von einer Auswahl von Anstalten, aber von je einigen in verschiedenen Provinzen, Auskünfte erbeten würden, so wären 12 Gesuche an die verschiedenen Provinzial-Schulkollegien zu machen und, wenn die andern Staaten berücksichtigt werden sollen, 14 weitere an die dortigen Schulbehörden, bezw. da noch mehr, wo, wie z. B. in Bayern, die Verwaltungen wiederum geteilt sind. Und wie, wenn die eine Behörde die Genehmigung erteilt, die andre sie versagt? Soll dann die begonnene und, wie grade in solchen Fällen nicht zu vermeiden, schon mit nicht unerheblichen Kosten verknüpfte Arbeit aufgegeben oder so veröffentlicht werden, daß ihr vielleicht gerade das wichtigste Material fehlt? Noch eins. Es ist ja bekannt genug und auch von mir in meiner Arbeit erprobt, daß die besten Gesichtspunkte (hier treten sie in Frageform auf) nicht immer gerade bei Beginn einer Untersuchung kommen; sie stellen sich vielmehr am liebsten im Verlaufe der Sache ein. Soll dann für die neuen Fragen aufs neue die Genehmigung erbeten werden, von allen 26 oder mehr Stellen? Unmöglich. Auf Auskünfte, die von allen Anstalten eines Landes erbeten werden, dürfte das oben (S 685) Bemerkte zutreffen. Bei Einzelauskünften, die von Schulmännern über Verhältnisse ihres eigensten Gebietes wiederum von Standesgenossen zur Veröffentlichung in einer diesen bezeichneten wissenschaftlichen Zeitschrift und unter genauer Angabe des Zweckes erbeten werden — so war ich verfahren —, dürften Bedenken m. E. nicht vorliegen. Es muß von dem Takte des einzelnen erwartet werden, daß er die Grenzen einer sachlichen Kritik nicht überschreitet. Anders liegt die Sache, wenn außerhalb der Schule Stehende, Mitglieder der Presse oder Vereine von den Schulverwaltungen Auskünfte zu erhalten suchen, um sie darauf je nach ihrem Standpunkte nicht immer sachlich zu verwerten, wobei dann die Leser nicht stets die Möglichkeit der Kontrolle haben. Hier ist auch in scheinbar harmlosen Dingen eine gewisse Zurückhaltung im Interesse der Schule geboten.

Digitized by Google

Fragebogen dem Schulkollegium seiner Provinz eingeschickt hatte, dieses die Beantwortung ohne weiteres gestattet.

Etwas anders lag die Sache für die süddeutschen Staaten, besonders für Bayern, Baden und Hessen. Hier sind im Herbst v. J. aus Anlaß eines Spezialfalles in der Tat bestimmte Verfügungen ergangen, wonach die Beantwortung von Fragen über innere Schulangelegenheiten den Direktoren und Lehrern ohne höhere Genehmigung nicht gestattet ist; ich habe mich hier daher größtenteils auf das gedruckt vorliegende Material beschränken müssen.

An einigen Stellen übrigens sind meine Fragen in merkwürdiger Weise mißverstanden und die Beantwortung mit der Begründung abgelehnt worden, daß dieser oder jener Punkt kein allgemeines Interesse darböte. Natürlich bin auch ich der Meinung, daß es für die Allgemeinheit ziemlich gleichgültig ist, zu wissen, ob gerade die Bibliothek in der kleinen Stadt X. in den Ferien benutzbar ist oder nicht, oder ob in Z. eine Handbibliothek besteht und wie groß sie ist, wichtiger freilich schon, wenn man hört, daß nicht bloß die altberühmte Bibliothek in N. weder Heizung noch künstliche Beleuchtung aufweist, sondern sogar die Bibliothek einer ganz neuen Anstalt die letztere entbehrt, oder daß es in dem ebenso berühmten G. weder einen gedruckten Katalog gibt, noch die geschriebenen im Lehrerzimmer ausstehen, noch neue Erwerbungen dem Kollegium in irgend einer Form gleich nach der Anschaffung zur Kenntnis kommen usw. Was aber in seiner Vereinzelung unwesentlich scheint, gewinnt Bedeutung, wenn es mit 100 andern gleichartigen oder abweichenden Erscheinungen zusammengestellt wird und so Veranlassung zur Prüfung und Besserung geben kann. Letzteres schien mir aber vor allem wichtig; ich hatte darauf auch in einem zugleich versandten Begleitschreiben hingewiesen und hinzugefügt, daß die Nennung von Namen, Anstalten usw. — natürlich außer wo gedrucktes Material vorlag — selbstverständlich ausgeschlossen sei. Bedenken „grundsätzlicher" Art, Mitteilungen der bezeichneten Art zu machen, konnten also wohl zurücktreten.

Immerhin ist das Material ein recht beträchtliches geworden, und wenn auch alles sich Wiederholende oder Unwesentliche ausgeschieden wurde, war es doch unmöglich, schon für die vorliegende Arbeit alles zu verwerten. Die Grundlinien traten aber bald klar hervor, und in bezug auf Einrichtung und Benutzungsart ihrer Lehrerbibliotheken schieden sich die einzelnen Anstalten ziemlich deutlich in drei Gruppen, die den drei oben (S. 686) genannten aber keineswegs immer entsprachen. Zur ersten rechne ich die, an denen — um es kurz zu sagen — alle Fortschritte, welche das Bibliothekswesen außerhalb unserer höheren Schulen in den letzten zwei Jahrzehnten gemacht hat, so gut wie spurlos vorübergegangen sind; ihre Einrichtungen stehen noch auf einem Standpunkte, den wir heute bei keiner öffentlichen Bibliothek mehr ertragen würden, und bedürfen



Digitized by Google

dringend der Erneuerung besonders in der Richtung, daß den berechtigten Interessen der Benutzer mehr entgegengekommen wird. Daß und wie dies möglich ist und zwar meist ohne oder doch ohne erhebliche Kosten, auch unter vollster Aufrechterhaltung der Ordnung, werde ich nachweisen. Dies wird für die Praxis am besten durch die Praxis gelingen. Denn dieser ersten Gruppe steht eine andere gegenüber, welche eben jene Fortschritte sich voll zu eigen gemacht und damit den Beweis erbracht hat, daß in den Lehrerbibliotheken den reifen Männern, die durch Jahre gemeinsamer Arbeit an demselben Orte verbunden sind, nun endlich auch zuteil werden kann, was draußen längst jedem aus dem großen Publikum ohne besondere Umstände gewährt wird. In dieser Gruppe wird die organische Wortbildung „Benutzungsordnung" tatsächlich auf der ersten Hälfte betont. Daß die Zahl ihrer Mitglieder zunächst noch erheblich gegen die der ersten Gruppe zurücksteht, ist kein Beweis gegen ihre Vortrefflichkeit, sondern es zeigt dies nur wieder einmal, wie schwer es ist, von alten Gewohnheiten — mehr ist es wirklich hier nicht — loszukommen und neuen Gedanken zu folgen, die nicht bloß in der Theorie einleuchtend, sondern, was gerade hier noch wichtiger ist, auch in der Praxis so erprobt sind, daß keiner mehr zu den alten Einrichtungen zurückkehren möchte, der einmal den Vorteil der neuen erfahren hat. Ich bemerke übrigens gleich hier, daß in dieser Gruppe nicht nur kleinere Bibliotheken jüngerer Anstalten, sondern auch recht große von altberühmten Schulen vertreten sind. Zwischen beiden Gruppen endlich steht eine dritte, die zwar auf dem richtigen Wege von der ersten zur zweiten sich befindet, aber das Gute, das sie will, durch so viele Umstände und Vorbehalte wieder einschränkt, daß sie ihr Ziel erst in geraumer Zeit erreichen wird. Daß dies aber geschieht, scheint zu hoffen. Die Entwicklung würde sich auf diesem Gebiete viel schneller vollziehen, wenn nicht bloß, wie es der Fall ist, unter den Lehrerbibliotheken der zwei oder drei Anstalten mancher größeren Provinzialstadt eine Art vielfach nützlichen Verkehrs bestände, sondern auch die anderen, räumlich weiter getrennten, in eine wenn auch noch so bescheidene Beziehung zueinander träten, sei es durch Abhandlungen in Programmen, Aufsätze in Schulzeitschriften oder, wie es im vorliegenden Falle zunächst geschehen ist, durch Vorträge vor Kollegen, insbesondere Bibliothekaren verschiedener Anstalten. Auch die pädagogische Sektion einer Philologenversammlung[1]) könnte sich recht wohl einmal mit

[1]) Die Sektionen für Bibliothekswesen auf den Philologenversammlungen (1903 traten sie übrigens nicht mehr im Anschluß an diese auf) haben naturgemäß beinahe ausschließlich die Verhältnisse der großen wissenschaftlichen Bibliotheken behandelt. Gleichwohl ist manches — mutatis mutandis — auch für größere Lehrerbibliotheken nicht ohne Bedeutung. Man vgl. z. B. aus neuerer Zeit den Vortrag von K. Dziatzko „Über die

Digitized by Google

derartigen Fragen beschäftigen; der Stoff ist überreich. Wie die Dinge jetzt liegen, gehen die meisten Bibliotheken ihren Weg für sich; die Fortschritte, die in der einen gemacht werden, kommen anderen bloß deswegen nicht zugute, weil sie nicht bekannt sind. So werden, selbst bei Neueinrichtungen, gedankenlos oft die alten Fehler wieder gemacht, die später oft nur schwer und mit unverhältnismäßig hohen Kosten verbessert werden können. Die Schulen sind, gerade was die innere Einrichtung anlangt, überhaupt vielfach noch zu abhängig von den Baumeistern und Handwerkern, die natürlich aus verschiedenen Gründen nicht immer geneigt sein werden, das für die besonderen Interessen jeder Anstalt Geeignetste, was doch nur von deren Leiter und Lehrern vollkommen richtig beurteilt werden kann, mit Mühe herauszusuchen, sondern häufig nach dem Schema verfahren. Freilich gehört zur Besserung dieser Verhältnisse, daß auch Schulmänner mehr praktischen Blick sich erwerben, als sie vielfach haben; dann gelingt es der rechten Persönlichkeit schon, sich durchzusetzen. So auch auf dem engeren Gebiete der Bibliothekseinrichtungen. Hier liegen aus neuer und neuster Zeit so viele und dazu bequem zugängliche Erfahrungen vor[1]), daß eine heute neu einzurichtende Schulbibliothek dem Ideal der Vollkommenheit ziemlich nahe kommen kann, auch im Rahmen mäßiger Mittel. Denn es liegt durchaus nicht immer am Gelde. Direktoren und Bibliothekare müssen aber freilich selbst Umschau halten, um den Architekten[2]), Lieferanten usw. die für jeden besonderen Fall notwendigen Anregungen geben zu können.

Indem ich zu dem besonderen Teile übergehe, wähle ich aus der Fülle des Stoffs folgendes aus:

1. Die Kataloge.
2. Die Handbibliothek und die Zeitschriften.
3. Die Hauptbibliothek:
   a) Bestände und Etats.
   b) Präsenz- und Ausleihesystem.
   c) Das Verfahren bei der Vermehrung und die Stellung des Bibliothekars.
   d) Einzelne technische Fragen.

Zum Schluß soll versucht werden, das Wesentlichste dessen, was nach meiner Meinung auch in unsern Lehrerbibliotheken in

---

modernen Bestrebungen einer Generalkatalogisierung" (Verhandlungen der Dresdener Versammlung von 1897, S. 178—180 und „Sammlung bibliothekswissenschaftlicher Arbeiten" — s. o. S. 675 A. 1 — Heft 11 S. 90—113).

[1]) Mitgeteilt z. B. in der den Schulbibliothekaren im allgemeinen viel zu wenig bekannten Fachliteratur, von der das Wichtigste oben (S. 677 ff., 683 ff.) verzeichnet worden ist.

[2]) Daß diese sich gelegentlich gegenüber Vorschlägen, die aus unserer Mitte kommen und die so wichtige innere Einrichtung betreffen, abweisend verhalten, ist mir wohlbekannt. Es liegt dies aber kaum im Interesse der Schulen, denen mit glänzenden Fassaden allein nicht gedient ist.



Digitized by Google

bezug auf Benutzung wie Einrichtung sofort zu erreichen oder wenigstens allmählich anzustreben ist, in eine Reihe von Sätzen zusammenzufassen[1]).

## II. Besonderer Teil.

### 1. Die Kataloge.

Eine Bibliothek irgend erheblicheren Umfangs entfaltet erst ihren vollen Wert, wenn zweckmäßig eingerichtete Kataloge vorhanden sind. Noch wesentlicher ist dann, daß diese den Benutzern leicht zur Verfügung stehen. Wie wir oben sahen, hat sich auf den großen öffentlichen Bibliotheken das Katalogwesen in beiden Beziehungen seit etwa zwei Jahrzehnten stark entwickelt. Gedruckte oder geschriebene Kataloge sind in den meisten Fällen vorhanden und stehen auch für den Gebrauch des Publikums bereit, in der Königlichen Bibliothek zu Berlin z. B. der alphabetische Hauptkatalog ohne weiteres, die Realkataloge für die einzelnen Wissenschaften ohne besondere Schwierigkeit. In unsern Schulbibliotheken ist auf diesem Gebiete noch sehr viel zu bessern, in bezug auf die Einrichtung der Kataloge und noch mehr hinsichtlich ihrer Benutzung.

Was zunächst die Einrichtung im allgemeinen anlangt, so müssen auch auf jeder ordentlichen Lehrerbibliothek drei Kataloge vorhanden sein, der alphabetische Hauptkatalog, besser in Zettel- als in Buchform, in welchem alle Werke ohne Unterscheidung der Fächer aufgeführt sind, der Realkatalog, der die Bücher nach Wissenschaften geordnet enthält, endlich der sog. Akzessions-(Zugangs-) Katalog, in den alle Eingänge nach der Zeitfolge eingetragen werden. Alle drei sind notwendig; der erste, um sofort feststellen zu können, ob ein Werk vorhanden ist oder nicht, der zweite, um als Ausweis über das auf einem bestimmten Literaturgebiete Vorhandene — nach Inhalt wie Umfang, zugleich auch genau nach der Zahl — zu dienen, der dritte endlich, um über die neusten Erwerbungen einen Überblick zu geben und, bei zweckmäßiger Einrichtung, dem Bibliothekar als Geschäftsjournal zu dienen. Für den dauernden Gebrauch ist ohne Zweifel der Realkatalog der wichtigste; er ist daher auch, ebenso wie der Zugangskatalog, beinahe an allen Anstalten vorhanden. Der alphabetische Hauptkatalog fehlt dagegen noch bei etwa einem Drittel; bei

[1]) Wo Zahlenverhältnisse angegeben sind, beziehen sie sich immer auf das Material, das die oben genannten, nach bestimmten Gesichtspunkten ausgewählten 150 Anstalten lieferten, falls sich nicht aus dem Zusammenhange andres ergibt. Literaturbeispiele werden vorzugsweise aus dem Gebiete der Geisteswissenschaften gewählt werden. Die Vertreter der exakten Wissenschaften können diese leicht durch solche aus ihrem Gebiete ergänzen oder ersetzen.

Digitized by Google

andern ist er wenigstens in Arbeit. Wäre der Realkatalog, zumal wo er nur handschriftlich vorliegt, überall praktisch, vor allem übersichtlich eingerichtet, so könnte zur Zeit der alphabetische und damit die fortlaufende Arbeit, die er verursacht, gespart werden, besonders bei kleinen Bibliotheken. Aber auch diese wachsen, und in ein paar Jahrzehnten wird sein Fehlen gerade so sehr als Übelstand empfunden werden wie jetzt bei größeren Bibliotheken, deren frühere Bibliothekare seine Anlage versäumt hatten. Und zu der Entschuldigung, welche diese zu ihrer Zeit für sich anführen konnten, daß nämlich die ordnungsmäßige Führung verschiedenartiger Kataloge weder Brauch noch Bedürfnis war — im Zusammenhang mit dem für heutige Begriffe mangelhaften Bibliotheksbetriebe überhaupt —, haben wir jetzt kein Recht mehr. Wo also Bibliotheken neu gegründet werden, ist die Anlage der drei Kataloge unbedingt zu fordern, und bei älteren der fehlende alphabetische nachzuholen. Wenn allerdings für eine so wichtige Sache keine außerordentlichen Mittel bewilligt werden, trifft die Bibliotheksverwaltung keine Schuld. Einen besonderen Standortskatalog, wie ihn manche großen Bibliotheken hatten oder haben (vgl. Gräsel a. a. O. S. 240—243), werden die Schulbibliotheken in der Regel entbehren können, wenn die Bücher in der Bibliothek nach einem sofort leicht erkennbaren Prinzip aufgestellt sind. Am praktischsten scheint es mir, für diesen Zweck bei unsren doch meist kleineren Verhältnissen die Ordnung des Realkatalogs zugrunde zu legen.

Noch einige Worte über die m. E. zweckmäßigste Einrichtung der Kataloge selbst, im besonderen des Realkatalogs. Ich habe hier zunächst geschriebene Kataloge im Auge. Daß jeder ein Muster von Genauigkeit sein soll, versteht sich eigentlich von selbst, ist aber doch wohl nicht ganz überflüssig zu bemerken. Die einzelnen Werke sind genau aufzuführen, nach Verfasser, der in der Schrift hervorzuheben ist, mit einem, ev. mit mehreren Vornamen, vollständigem Titel des Werkes, Zahl der Bände und Seiten, Format, Erscheinungsjahr und -ort[1]), womöglich auch mit der Bezeichnung des Preises, die im Zugangskatalog notwendig, vielleicht aber auch in den anderen wünschenswert ist. Daß z. B. bei Vermächtnissen, die den Lehrerbibliotheken zufallen und viele ältere Werke enthalten, der Preis nicht immer zu ermitteln sein wird, ist kein Grund gegen die im allgemeinen zu erhebende Forderung, ihn anzugeben. Kann man nicht völlig konsequent sein, so sei man es wenigstens bis zu einem gewissen Grade, zumal in diesem Falle, wo der Nutzen auf der Hand liegt. Die sonst geforderte und lange beharrlich ge-

[1]) Dieser kann bei häufig wiederkehrenden Orten in praktischer Abkürzung gegeben werden; vgl. zum Beispiel den Katalog der Bibliothek des Gymnasiums zu Karlsruhe, 1903.

Digitized by Google

übte Genauigkeit aber kommt sofort zur Geltung, wenn es sich z. B. um die Drucklegung eines Katalogs handelt: welche Mühe, wenn man erst für diesen Zweck alle im Laufe von Jahrzehnten begangenen Fehler und Unvollständigkeiten bessern soll! Auch für wissenschaftliche Zwecke, besonders solche, die viel genaue Literaturangaben erheischen, ist ein absolut zuverlässiger Katalog[1]) unsrer Lehrerbibliothek eine nicht unwesentliche Hilfe. Wenn wir das, was wir brauchen, da sicher und vollständig finden, wo wir täglich verkehren, sparen wir die Zeit und Mühe, es uns erst anderswo zusammenzusuchen.

Bei der Einrichtung des Realkatalogs entsteht die Frage, ob innerhalb der einzelnen Fächer die alphabetische Ordnung befolgt werden soll oder die chronologische. Gewiß ist es nicht ohne Interesse für die Mitglieder der Kollegien, die letzten Anschaffungen — denn darum würde es sich in der Hauptsache doch handeln — auch innerhalb der einzelnen Fächer schnell zu übersehen; dies kann aber auch durch Einsehen des Akzessionskatalogs genügend schnell geschehen und wird durch regelmäßiges, längeres Auslegen der betr. Werke noch sicherer erreicht (vgl. u. 2). Wichtiger ist aber, daß wir sofort eine Übersicht über das, was in unsrer Bibliothek über ein bestimmtes Sondergebiet vorhanden ist, aus dem Realkataloge gewinnen können; und das wird am sichersten durch die alphabetische Anordnung erreicht. Eine Abweichung wäre z. B. am ehesten bei der Aufzählung von verschiedenen Ausgaben desselben Schriftstellers am Platze, bei denen wir auch aus unsern Antiquarkatalogen im ganzen an die Reihenfolge nach dem Erscheinungsjahr gewöhnt sind, wogegen dann die Schriften über den betr. Autor gleich dahinter, eingerückt und durch kleinere Schrift zu unterscheiden, alphabetisch aufzuführen wären. In derselben Weise wäre bei ev. Drucklegung zu verfahren. So hat denn auch wenigstens die Mehrzahl der Kataloge, von denen ich Kenntnis habe — etwa $^3/_5$ —, die alphabetische Ordnung. Dieser hätte dann nach meiner Meinung genau die Aufstellung in der Bibliothek selbst zu entsprechen, so daß jeder sich an der Hand des Realkatalogs sofort zurechtfindet. Denn während in großen Bibliotheken aus Gründen, die uns ferner liegen, in den Büchersälen innerhalb der einzelnen Wissensgebiete vielfach so verfahren wird, daß die Bücher in der Reihenfolge der Eingänge, mit fortlaufenden Nummern versehen, aneinandergereiht[2]) und so die inhaltlich zusammengehörigen oft räumlich weit getrennt werden, haben wir in unsren Schulbibliotheken doch im ganzen andere

[1]) Es gilt auch für diese Dinge das kräftige Wort, das z. B. E. Bernheim (Lehrbuch der historischen Methode und der Geschichtsphilosophie 3 u. 4 1903 S. 252 f.) über Bestellungen auf Bibliotheken und Unsitten beim Zitieren ausgesprochen hat.

[2]) So braucht den Dienern nur die Nummer des betr. Buches nach dem Katalog angegeben zu werden, und sie können es sofort leicht finden.

Digitized by Google

Bedürfnisse. Wir wollen das über ein Literaturgebiet Vorhandene und Zusammengehörige gern auch örtlich leicht übersehen können. Daß so in der Aufstellung nach und nach Verschiebungen eintreten, die übrigens durch zweckmäßiges Freilassen bestimmter Flächen von vornherein sehr gemildert werden können, ist bei dem sehr langsamen Anwachsen unserer Bestände ganz unbedenklich, vollends dann, wenn die älteren und ältesten Bücher, die nachweisbar seit Jahren oder Jahrzehnten keiner mehr benutzt hat, dafür ausgeschieden und besonders aufgestellt werden. Ich komme auf diesen nicht unwichtigen Punkt in anderem Zusammenhange noch zurück (vgl. S. 701 u. Abschnitt 3 b).

Der formalen Seite ist noch kurz zu gedenken. Zunächst scheint mir Folioformat, das für größere Bibliotheken beinahe die Regel ist, für unsre bescheideneren Zwecke nicht so praktisch, besonders wo es sich um eine größere Zahl von Bänden und um ihre Aufstellung im Lehrerzimmer (s. darüber u. S. 701 ff.) handelt. Quartformat dürfte das geeignetste sein. Festgebundene Bände werden sich auf die Dauer nicht empfehlen; denn selbst bei weisester Vorausberechnung wird es schon nach einem Jahrzehnt hier und da an Platz fehlen; manche Gebiete werden reichlicher ausgebaut, als man gedacht hatte, andere, für die viel Platz geblieben war, liegen brach. So wird der Katalog bald anfangen unübersichtlich zu werden und seinen Zweck zum Teil zu verfehlen. Es dürfte sich eine Einrichtung empfehlen, die ein nachträgliches Einfügen von einzelnen Blättern auf Falzen zuläßt. Daß im übrigen auch so zunächst immer nur eine Seite zu beschreiben, überall nach der Kenntnis des Bibliothekars von dem Umfange des betreffenden Zweiges der Literatur mehr oder weniger Platz frei zu lassen ist, die Eintragungen leicht lesbar sein müssen — auch für solche, die an den Duktus des betr. Bibliothekars noch nicht gewöhnt sind —, ist vielleicht nicht ganz unnötig zu bemerken. Später kommen wir wohl einmal dahin, daß die Verleger uns mit ihren Büchern, wenigstens den an Bibliotheken gelieferten, zugleich auch einen schmalen Streifen mit gedrucktem Namen des Verfassers, Titel des Werks usw. in bestimmter Größe zuschicken. Der würde dann, aufgeklebt, die Übersicht erleichtern und manchen Verdruß beseitigen. Doch ehe es so weit kommt, wird hoffentlich die Einrichtung der gedruckten Kataloge auch bei uns an Umfang erheblich zugenommen haben, wobei dann das Schreibwerk auf die Nachträge beschränkt bleibt.

Bis jetzt gehören leider in unsern Lehrerbibliotheken die gedruckten Kataloge noch zu den Ausnahmen. Von den oben (S. 686) erwähnten Anstalten, und es sind doch vorzugsweise solche mit großen und z. T. sehr wertvollen Beständen, besitzen nur 33, also wenig mehr als der fünfte Teil, einen gedruckten Katalog; gerade von den Anstalten mit den bedeutendsten Sammlungen (vgl. Abschnitt 3a) ist fast keine einzige darunter. Und wenn auch,

Digitized by Google

sobald man die Verzeichnisse bei Schwenke und Klußmann (a. a. O.) hinzunimmt, das Verhältnis in bezug auf alle Anstalten des Staates sich ein wenig günstiger stellt, so fällt wieder der Umstand schwer ins Gewicht, daß viele der Kataloge recht alt sind, vor zwanzig, dreißig und mehr Jahren gedruckt[1]), also ungefähr gerade das bieten, was wir heute kaum noch oder doch nur in seltenen Fällen suchen. Enthalten sie Literatur, die wirklich dauernd von Bedeutung bleibt — wichtige alte Quellenwerke, bedeutende Schriftstellerausgaben u. ä. —, so behalten sie gewiß noch Wert, auch für auswärtige Kollegen, welche die genannten, sonst vielleicht ihnen nicht zugänglichen Werke so wenigstens erhalten können. Für den dauernden Bedarf ist es aber doch unendlich wichtiger, die auf unsern Bibliotheken aus den letzten 20—30 Jahren vorhandenen Bücher in gedruckter Übersicht zu haben, gerade weil unsre handschriftlichen Kataloge, ein Erbstück früherer Zeiten, oft so unübersichtlich angelegt sind.

Manche Schwierigkeiten stehen freilich solchen Druckunternehmungen entgegen. Die notwendigen Mittel zu erlangen ist vielleicht nicht einmal die erheblichste. Kataloge von Bibliotheken mittleren Umfanges sind in den letzten Jahren vielfach an Stelle eines oder mehrerer aufeinander folgender Jahresprogramme gedruckt worden[2]), ein nicht unbedingt zu empfehlendes Verfahren, das aber wenigstens einleuchtenden praktischen Zweck hat, wogegen der wissenschaftliche Wert mancher an gleicher Stelle erscheinender Abhandlungen vielleicht weniger unbestritten sein dürfte. Wo aber ein Druck bei Bibliotheken sehr erheblichen Umfanges, etwa von 20 000 und mehr Bänden, in Frage käme, müssen Staat, Gemeinden und Stiftungen mit außerordentlichen Mitteln einhelfen und werden es auch wohl, wenn die Gesuche nur gehörig begründet und, einmal aus finanziellen Rücksichten abgelehnt, mit Regelmäßigkeit wiederholt werden. Ich möchte übrigens hier einmal darauf aufmerksam machen, daß die Wohltäter unsrer Schulen, statt wieder und wieder für Stipendien zu sorgen, die sehr oft ihren Zweck verfehlen, auch zuweilen unsrer Bibliotheken gedenken, der für Lehrer sowohl wie

---

[1]) Eine besondere Stellung nehmen die oben (S. 678) erwähnten gedruckten Verzeichnisse der Handschriften und alten Drucke unsrer Lehrerbibliotheken ein; von denen ist aber in diesem Zusammenhange nicht zu reden.

[2]) Vgl. Klußmanns Verzeichnis (a. a. O.) an den oben (S. 678 A. 2) bezeichneten Stellen. Von neueren Katalogen erwähne ich u. a. die von folgenden Gymnasien: Neu-Ruppin, in 4 Teilen von 1901 bis 1904 erschienen, Hadersleben 1901, Zeitz 1901 und 1902, Mörs 1902, Husum 1902 und 1904, Mülheim a. d. Ruhr 1903, Karlsruhe 1903, Düsseldorf (Städt. G.) 1904. Beinahe alle entbehren eines alphabetischen Namenregisters, das keinem gedruckten Bibliothekskataloge von einigem Umfange fehlen sollte! Auch wäre wünschenswert, wenn die Verfasser solcher Kataloge sich künftig über ihre Anlage, Einrichtung usw. mit einigen Worten äußern würden, damit die an einer Stelle gemachten Erfahrungen andern zugute kommen könnten.

Digitized by Google

der für Schüler, bezw. daß Direktoren, denen bestimmte außerordentliche Mittel zu beliebiger Verwendung übergeben werden, sie dann und wann in ähnlichem Sinne gebrauchen möchten. Die Schwierigkeit besteht aber oft in anderen Dingen, in der Unsumme von Arbeit besonders, die es erfordert, einen Katalog druckfertig zu machen, zu dem von früheren Generationen keine oder nur ungenügende Vorarbeiten geliefert worden sind. Ich verkenne diese Umstände keineswegs, aber die Arbeit muß endlich einmal in Angriff genommen werden; denn es liegt auf der Hand, daß sie, stets aufgeschoben, mit jedem Jahre schwieriger wird; und daß wir keine Entschuldigung mehr haben, uns der notwendigen Pflicht zu entziehen, habe ich schon oben bemerkt. Daß sie auch bei größeren Schulbibliotheken zu erfüllen möglich ist, beweist z. B. der 1877 erschienene gedruckte Katalog des Berlinischen Gymnasiums zum grauen Kloster, dessen Bibliothek damals schon über 21 000 Bände umfaßte. Ein rüstiger Bibliothekar, der sich etwas zutraut, auch jung genug ist, wird die Sache ganz allein auf sich nehmen; einem älteren werden gern jüngere Kollegen helfend beispringen; in vielen Fällen wäre die Hülfe eines Schreibers in Anspruch zu nehmen. Bei 20 000 Bänden, die durchschnittlich etwa 12—14 000 Werken entsprechen würden, wären also ca. 13 000 Zettel zu schreiben. Rechnet man nur 10 Zettel für den Tag — eine sehr mäßige Leistung — so hat man in einem Jahre etwa den vierten Teil fertig, und arbeitet man zu zweien, so wäre in zwei Jahren das Ganze vollendet, und der Druck könnte, nachdem zwischen und nach der Schreibarbeit die systematische Einordnung geschehen, in einigen Monaten beginnen, auch wenn man in der Durchführung des löblichen Vorsatzes gelegentlich nicht ganz konsequent gewesen ist. Wie man es dabei mit den Programmen halten will, diesem Kreuz besonders aller Lehrerbibliotheken mit beschränkten Räumen und kleinen Mitteln, ist eine spätere Sorge. Für die Jahre von 1876 an haben wir die Klußmannschen Verzeichnisse, von 1901 ab dienen vorläufig die Teubnerschen Übersichten als Ausweis, die ja in wenigen Jahren hoffentlich wieder in einem handlichen Bande verzeichnet werden. Was aber vor 1876 fällt, ist zum großen Teile veraltet und wird nur noch selten verlangt, selbst auf philologisch-historischem Gebiete, von dem naturwissenschaftlichen ganz zu schweigen[1]). Hat man die älteren Programme schon

[1]) Für Berlin wird vom nächsten Jahre ab die Flut der Programme etwas eingedämmt werden, was wenigstens von den Bibliothekaren mit Freude begrüßt werden wird; der Magistrat hat nämlich bestimmt, daß jede der drei Schulkategorien (Gymnasien, Realgymnasien bezw. Oberrealschulen und Realschulen) nur noch alle drei Jahre wissenschaftliche Beilagen zu den Jahresberichten herausgeben soll. Es bleibt abzuwarten, ob dies Beispiel Nachahmung finden wird (oder vielleicht schon gefunden hat). Wünschenswert wäre dann nur, daß die ersparten Summen den Schulen in irgend einer

Digitized by Google

katalogisiert — gut, und wo Zeit, Lust und Geld vorhanden ist, mag man es auch neuerdings tun; unbedingt notwendig ist es wohl nicht, besonders da nicht, wo wichtigere Katalogisierungsarbeiten noch der Erledigung harren. Eine längere Erörterung über diesen Punkt, die leicht zu einer kleinen Abhandlung werden könnte, liegt mir in diesem Zusammenhange fern und wäre später vielleicht nachzuholen (vgl. oben S. 686); auf verschiedene Anfragen bezüglich der Aufbewahrungsmethode will ich nur bemerken, daß mir die nach Anstalten weitaus die einfachste und praktischste erscheint. Systematische Einordnung würde bei größeren Beständen bald zu großen Unzuträglichkeiten in der Praxis führen. In stehenden oder, noch besser, in liegenden Kartons aufbewahrt, die vorn mit einer Klappe versehen sind und das Herausnehmen der ganzen staubigen Masse unnötig machen, sind sie am leichtesten zugänglich[1]). Große Repositorien mit einzelnen nach dem Alphabet geordneten Fächern, durch das Reich oder nach Staaten bezw. Provinzen, nehmen die ganze Last auf. Hinter jeder Provinz-Abteilung ist eine Anzahl von Fächern für neue Anstalten freigelassen, damit häufigeres lästiges Umordnen vermieden wird, wie denn überhaupt weise Vorausberechnung auf diesem ganzen Gebiete die bibliothekarische Arbeit und vor allem die Benutzung dauernd sehr erleichtern kann. Die Aufbewahrung und damit auch die Benutzung wird leider häufig durch den chronischen Raummangel (vgl. 3 b und d) unsrer Bibliotheken sehr erschwert, der dazu nötigt, die Programme entfernt von der Hauptbibliothek unter dem Dache oder in irgend einem abgelegenen Teile des Schulgebäudes, wenn nicht gar außerhalb, unterzubringen. Bei Um- und Neubauten ist auch diese Seite der Sache nicht außer acht zu lassen.

Bei der neuen Herstellung der Zettel einer größeren Bibliothek zum Zwecke der Drucklegung wäre nun am besten so zu verfahren, daß von Anfang an die Anordnung nach Fächern innegehalten würde, so daß die einzelnen Teile des Zettelkatalogs nach und nach schon dem Kollegium zur Verfügung gestellt werden können. Wie, davon gleich nachher. Hier ist noch zu bemerken, daß in den gedruckten Katalog auch die Signaturen aufzunehmen sind; es erleichtert vielfach sehr die Auffindung und dient der Ordnung. Auch ist mit der Drucklegung eine Zählung der Bibliothek, nach Werken wie besonders nach Bänden, zu verbinden und das Ergebnis im Katalog selbst zu vermerken, im ganzen wie nach einzelnen Fächern. So würde endlich auch auf dem Gebiete unserer Schulbibliotheken eine genaue Statistik möglich; sie wäre auch deswegen von Wert, weil so am deutlichsten erkannt würde,

andern Form wieder zugute kämen. Am nächsten läge es da, den Bibliotheken, besonders den kleineren, ab und zu besondere Zuschüsse zu bewilligen oder auch den Vermehrungsfonds dauernd zu erhöhen.

[1]) Mit Dissertationen und anderen Gelegenheitsschriften, sofern sie nicht gebunden sind, könnte man es ähnlich halten.

Digitized by Google

welche Fächer im Laufe der Jahre im Verhältnis zu ihrer Bedeutung im Lehrplan der betr. Schule vielleicht ungebührlich zurückgeblieben sind und eine allmähliche Ergänzung erfordern. Wo eine Drucklegung aus finanziellen Gründen wirklich auf keine Weise zu ermöglichen sein sollte, wäre eine genaue Zählung der vorhandenen Bestände, wenn nicht an der Hand vielleicht unvollständiger Kataloge, so am einfachsten durch Feststellung im Raume der Bibliothek selbst vorzunehmen. In einer Stunde — es ist eine eintönige, wenngleich notwendige Arbeit — kann man (am besten zu zweien zur Kontrolle) bequem 2000 Bände durchzählen. Ich habe die Probe gemacht, und zwar nicht an der leichtesten Stelle. So könnten die Bestände selbst unsrer größten Schulbibliotheken in ein paar Wochen bequem gezählt werden. Daß der Ausleiheverkehr in dieser Zeit möglichst einzuschränken und der Präsenzverkehr ev. ganz aufzuheben ist, wird natürlich geboten sein; bei einiger Umsicht kann es dem gewandten Bibliothekar nicht schwer fallen, Irrtümer zu verhüten. Daß gerade diese Seite unsrer Schulbibliotheksverwaltung noch recht viel zu wünschen übrig läßt, zeigen am deutlichsten die oft völlig verschiedenen Angaben, die 1893 an Schwenke, 1902 an Irmer und im Laufe dieses Jahres an mich gemacht worden sind. Die Zahlen der Bände variierten, selbst bei Bibliotheken mittleren Umfangs, oft um mehrere Tausende, ohne daß die enorme Vermehrung, die bei den laufenden Zugängen in diesem Umfange ganz unmöglich war, durch besondere Umstände, Schenkungen u. ä., irgend erklärt worden wäre. Manchmal hatte sogar eine Verminderung um mehrere Tausende stattgefunden, wiederum ohne daß ein plausibler Grund vorlag. Ich werde daher in der weiter unten (3 a) zu gebenden Übersicht einer Auswahl der Bestände nur diejenigen Bibliotheken namhaft machen, deren Angaben, zu verschiedenen Zeitpunkten miteinander verglichen, einige Zuverlässigkeit zu verbürgen schienen. Helfen könnte auf diesem Gebiete, wie ich fast glaube, nur eine bestimmte Anordnung der vorgesetzten Behörde. In dieser Hinsicht ist die schon in der oben (S. 683) angeführten Bibliotheksinstruktion für Schlesien (§ 15, a. a. O. S. 534) enthaltene Forderung, „daß aus dem Kataloge (hier Ankaufsjournal genannt) jeden Augenblick die Zahl der zur Bibliothek gehörigen Werke und Bände übersehen werden kann", von allgemeiner, für heutige Verhältnisse erst recht zutreffender Bedeutung. Ich glaube in der Tat, daß bei praktischer Einrichtung der Kataloge das Ziel ohne besondere Schwierigkeit zu erreichen ist.

Liegt nun ein gedruckter Katalog vor, so entsteht die Frage, ob und in welcher Weise die Weiterführung der geschriebenen stattfinden soll. Der Akzessionskatalog wird natürlich durch den gedruckten nicht weiter berührt und ist in der bisherigen Weise fortzuführen, auf Fortsetzung der Zählung ist von nun an aber besonders zu achten. Auch der alphabetische Zettelkatalog ist beizubehalten,

Digitized by Google

am besten in doppelter Ausfertigung. Die eine Serie der neuen Zettel, in der Farbe abweichend, wird in den alten alphabetischen Katalog eingeordnet und läßt das nach der Drucklegung Angeschaffte sofort erkennen; die andere wird nach Fächern zusammengestellt und dient als Grundlage für die mindestens alle 10—15 Jahre vorzunehmenden Nachtragsdrucke[1]). Da die Zusammenstellung der Anschaffungen in den Programmen nur ein Notbehelf und schon ein paar Jahre nach dem Druck eines Hauptkatalogs für die Benutzung viel zu unbequem ist, bedarf die Zweckmäßigkeit von Nachtragsdrucken über einen größeren Zeitraum keiner Rechtfertigung; aber erst sehr, sehr wenige Anstalten besitzen sie; viele, die sich einmal vor langer Zeit zu einem ersten, grundlegenden Drucke aufgerafft hatten, behelfen sich seit Jahrzehnten wieder mit geschriebenen Katalogen; daß diese die Benutzung — wenigstens bei den jetzt meist herrschenden Gewohnheiten — gradezu hindern, werden wir noch sehen. Erneute Drucke sind also vor allem anzustreben. Daß die gedruckten Kataloge, sobald sie nur einigermaßen umfangreich sind, mit einem Namen- und möglichst auch mit einem nach Schlagworten zu ordnenden Sachregister versehen sein müssen, ist eine selbstverständliche, bisher aber nur in wenigen Fällen bei uns erfüllte Forderung.

Ein Wort noch über die Einrichtung der gedruckten Kataloge, besonders über das Verhältnis der Nachtragsdrucke zu den grundlegenden. Für die Einrichtung im allgemeinen wären dieselben Forderungen zu stellen wie für die geschriebenen Realkataloge. Ist der erste Druck selbst noch verhältnismäßig jung, etwa aus den achtziger oder neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts, so wird sich der spätere meist ohne weiteres in der Anordnung an den früheren anschließen können. Nicht so, wenn der Zwischenraum drei, vier Jahrzehnte oder gar noch mehr beträgt. Es wäre gerade in diesem Falle ganz verkehrt, sich an die alte Anordnung, die man in vielen Fällen selbst längst als unpraktisch erkannt hat, bloß deshalb wiederum zu binden, weil möglicherweise die Aufstellung in der Bibliothek nach dem alten gedruckten Katalog durchgeführt ist, und so von neuem eine unübersichtliche, wenig praktische Anordnung auf Jahre oder Jahrzehnte zu verewigen. Wir sind als Lehrer wie Gelehrte oft zu sehr Systematiker, zu wenig Praktiker. In unserm Falle liegt die Sache so, daß von den im alten Katalog verzeichneten Werken 90 Prozent, wenn nicht mehr, völlig veraltet und nachweisbar seit

[1]) So haben z. B. Nachtragsdrucke veranstaltet (ich setze den älteren Druck in Klammern bei): Cöln, Friedr.-Wilh.-G. 1904 (1889), Parchim 1902 (1887—1889), Thorn 1892 (1873, 1882) u. a. Auch zu dem umfassenden Kataloge des Berlinischen Gymnasiums zum grauen Kloster (1877, VIII u. 612 S. mit Register), dessen Bibliothek zu den bedeutendsten des Staates gehört, vor allem auch mit Rücksicht auf neue Erwerbungen, ist ein Nachtragsdruck in Vorbereitung.

Digitized by Google

Jahren nicht mehr viel benutzt worden sind. Was hindert uns, die alten Stücke nach dem hinteren Teile der Bibliothek zusammenzurücken, die in den Neudruck aufzunehmenden im vorderen oder, wo es die bauliche Einrichtung ermöglicht, in einem besonderen Zimmer für sich aufzustellen und so das Geschäft des Bibliothekars wie die Benutzung ganz erheblich zu erleichtern, ja die neuere Literatur der Benutzung recht eigentlich erst zu erschließen (vgl. S. 694 und 3 b)? Da es sich (ich denke hier natürlich an die großen und größten Schulbibliotheken) nur um den Zuwachs einiger tausend Bände im Laufe etlicher Jahrzehnte handelt, würde auch ein hier und da vorzunehmendes Umstellen[1]) der Bände sowie eine neue Methode des Signierens oder ein etwa nötig werdendes Umsignieren, besonders der Signa auf dem Rücken der Bände, nicht sehr schwer ins Gewicht fallen, wenn man überhaupt auf die systematische Ausbildung dieses Verfahrens mit Rücksicht auf die Ordnung großen Wert legt. Ich bin nämlich der Meinung, daß diese wie manche andre den großen Landesbibliotheken mechanisch entlehnte Einrichtungen nicht immer in dem geübten Umfange in unsern Schulbibliotheken am Platze sind, die doch mit ganz andren, viel einfacheren Verhältnissen nach Umfang der Bestände wie der Benutzung zu rechnen haben. Begnügt man sich aber, gerade was das Signieren anlangt, mit einem möglichst einfachen Verfahren — auf das ich in andrem Zusammenhange noch zurückkommen werde (3 b) —, so kann man ruhig einen Nachtragsdruck so gestalten, wie es dem jeweiligen Stande der Wissenschaft und dem praktischen Bedürfnisse am meisten entspricht. Wo aber Systematik und Praxis in unsern Bibliotheken in Konflikt geraten sollten, gebe ich der Praxis stets den Vorzug, unbedingt. Die notwendigen Nachträge wären natürlich am besten in ein durchschossenes (an Stellen, die erfahrungsmäßig viel Nachträge erfordern, doppelt durchschossenes) Exemplar des letzten gedruckten Katalogs (falls dieser nicht zu alt ist, sonst in einen besonderen Band) mit nicht zu großer, aber deutlicher Schrift und unter möglichster Schonung des Raumes einzutragen, immer gleich in der Form, daß bei künftiger erneuter Drucklegung nur eine Durchsicht des Ganzen zu erfolgen braucht, lästige Besserung im einzelnen in größerem Umfange aber vermieden wird. Daß die Anstalten, welche gedruckte Kataloge besitzen — leider sind es ja noch nicht viele —, diese austauschen sollten, auch die nicht in Form von Programmen erschienenen, will ich hier nur anregen (vgl. auch unter „Handbibliothek").

So viel über die Einrichtung der Kataloge, wie sie hier und da durchgeführt und im allgemeinen anzustreben ist. Wie steht es nun aber mit ihrer Benutzung durch die Kollegien? Unter den heutigen Verhältnissen kommen sie auch bei größter Voll-

[1]) Am besten bei Gelegenheit der Reinigung des Bibliothekslokals. Zu wünschen ist, daß die „geeigneten Zwischenräume des Ausstäubens" (Schles. Instrukt. § 10, a. a. O. S. 532) nicht zu groß werden.

Digitized by Google

kommenheit doch höchstens in 20 von 100 Fällen den Lehrern unmittelbar zugute. Was helfen die besten Kataloge, wenn sie nur in der uns meist noch verschlossenen Bibliothek aufgestellt sind anstatt im Lehrerzimmer, in welchem wir in den Pausen und auch sonst noch manche Stunde des Tages anwesend sind? Leichte Benutzung ist die Hauptsache. In 80 Prozent der mir zuteil gewordenen Antworten aber tönte mir auf die Frage, ob und welche Kataloge im Lehrerzimmer auslägen, ein kategorisches „Nein!" entgegen. Und wenn es oft hieß: „ja, die Kataloge liegen in der Bibliothek zu allgemeiner Benutzung aus!", so war das ein von den Schreibern wohl nicht deutlich empfundener Widerspruch; denn in denselben Fällen war die weitere Frage, ob die Bibliothek den Mitgliedern des Kollegiums zum Nachschlagen und Arbeiten, überhaupt zum Benutzen an Ort und Stelle stets und ohne weiteres offenstände, ebenfalls mit „nein" beantwortet worden. Eigentlich lohnte es gar nicht, näher auf die Begründung der Notwendigkeit einzugehen, die Kataloge der allgemeinen Benutzung zugänglich zu machen (was in ausreichender Weise nur durch Auslegung im Lehrerzimmer geschehen kann), wenn nicht der tatsächlich bestehende und von Bibliothekaren sanktionierte, von den Kollegen oft widerwillig geduldete Zustand dazu zwingen würde. Mancher Bibliothekar wird vielleicht geneigt sein, die Sache damit abzutun, daß er dem einen Katalog im Lehrerzimmer begehrenden Kollegen antwortet, dieser könne ihn ja fragen, wenn er wissen wolle, ob ein bestimmtes Buch, ob und welche Hilfsmittel für ein bestimmtes Gebiet in der Bibliothek vorhanden seien oder nicht; ein anderer wird ihn auf seine Bibliothekstunden verweisen, ein dritter, besonders entgegenkommender, dazu auffordern, ihn in jedem Bedarfsfalle zu einem Gange auf die Bibliothek zu begleiten. Wenn es sich nun nur um Bedürfnisse handelte, die an jeden einzelnen vielleicht alle paar Monate heranträten, so würde jede dieser Arten in ihrer Weise ausreichen; dann könnten aber auch Staat und Gemeinden ruhig die Etats der Bibliotheken um die Hälfte oder mehr herabsetzen; denn eine bloße Aufstapelung von Büchern, ohne reichliche Benutzung, wäre vom wirtschaftlichen Standpunkte nicht zu rechtfertigen. Dem ist aber glücklicherweise nicht so. Das Bedürfnis der Benutzung ist reichlich vorhanden, und es würde sich doppelt und dreifach stärker einstellen, wenn die Einrichtungen der Bibliotheken ihm mehr entgegenkämen (vgl. oben S. 674). Jedoch schon jetzt ist jede dieser drei der Wirklichkeit entlehnten Methoden (die sich vielleicht noch durch andre ähnlich geartete vermehren ließen) gleich unpraktisch, schwerfällig und geeignet, die Benutzung zu verleiden, anstatt sie zu fördern. Daß die Einrichtung der sogenannten Bibliothekstunden in den weitaus meisten Fällen mehr Nachteile als Vorzüge hat, wird noch weiter unten nachgewiesen werden; die andern beiden Methoden aber, von den Kata-

Digitized by Google

logen zu profitieren, sind, wie ohne weiteres einleuchtet, ebenso umständlich[1]), wie sie einen hohen Grad von Bevormundung auf der einen, von wissenschaftlicher und persönlicher Unmündigkeit auf der andern Seite zur Voraussetzung haben. Es kann leider nicht milder ausgedrückt werden. Oft will ich ein Buch gar nicht einmal sofort benutzen, sondern nur wissen, ob es da ist, um bei passender Gelegenheit darauf zurückzukommen; ein Blick in den im Lehrerzimmer ausliegenden Katalog würde genügen. Jetzt müssen erst eine oder zwei Personen, oft dazu noch vergeblich, in Bewegung gesetzt, Verabredungen getroffen werden, die manchmal nicht innegehalten werden können usw.; denn unsre Zeit in den Pausen, das wissen die Bibliothekare selbst, ist ziemlich gemessen und ihre eigene auch, am meisten in den großen, weitläufigen Anstalten. Warum können wir es nicht einfacher haben? Die wenigen (s. oben S. 696) Fälle, in denen ein gedruckter Katalog aus neuerer Zeit vorliegt, der im Lehrerzimmer und dazu im Besitz jedes Kollegen ist, scheiden natürlich aus; aber schon nach einigen Jahren, nachdem inzwischen die Bibliotheksabteilung in den Jahresprogrammen notdürftig ausgeholfen hat, stellen sich dieselben Schwierigkeiten ein, wenn ihnen nicht durch Auslegung eines etwa in der oben (S. 701) bezeichneten Weise eingerichteten Katalogexemplars im Lehrerzimmer begegnet wird. Auch die Fälle kommen nicht eigentlich in Betracht, in denen die Hauptbibliothek selbst dem Kollegium ohne weiteres stets zugänglich ist; es ist dann manchem vielleicht sogar erwünschter, die Kataloge in der Bibliothek selbst als im Lehrerzimmer zur Hand zu haben. Wenn aber, wie gar nicht selten, beide Räume durch größere Entfernungen getrennt sind, wird man oft den Gang zur Bibliothek gar nicht erst machen, wenn man sich durch Einsehen eines Katalogs im Lehrerzimmer überzeugt hat, daß man nicht finden würde, was man sucht. Der idealste Zustand, der auch an einigen Stellen wirklich erfüllt ist, ist natürlich der, daß wenigstens einer der Kataloge doppelt vorhanden ist; besonders käme dabei der alphabetische Zettelkatalog in Betracht. Doch derartiges ist wohl so lange kaum allgemein zu fordern, als noch nicht einmal bescheidenere Bedingungen erfüllt sind.

Was spricht nun eigentlich gegen die Aufstellung von Katalogen, besonders des vor allem wichtigen Realkatalogs, im Lehrerzimmer? Zunächst die alte Tradition, die hier wie anderwärts die beati possidentes keines ihrer Vorrechte freiwillig aufgeben läßt. Es ist bisher immer so gewesen; warum sollte es nun anders sein? Jeder Lehrer weiß, welche Rolle dieser Grundsatz auch sonst im Schulleben spielt, vielfach mit Recht, wo es gilt, bewährtes Gut gegen unberufene Ansprüche zu schützen, die

[1]) Übrigens würde an größeren Bibliotheken ein Bibliothekar, der noch nicht längere Zeit in seinem Amte ist, schwerlich gleich auf jede Anfrage sichre Auskunft geben können.

Digitized by Google

ohne ausreichende theoretische Begründung oder praktische Erfahrung dem wohlgefügten Bau der Schulorganisation zusetzen. Der Grundsatz wird aber zu einer bequemen Ausrede, wenn er mit der ganzen Kraft, deren ein passiver Widerstand fähig ist, sich auch da behaupten möchte, wo die Einführung von Einrichtungen angeregt wird, die anderwärts unter gleichen Voraussetzungen längst üblich und wohlbewährt sind. Derartiger Widerstand ist natürlich, er zeigt sich überall, wo Altes und Neues um die Herrschaft ringt, aber er erlahmt desto schneller, je veralteter das Alte wirklich ist.

Wichtiger ist die Frage, ob auch Gründe praktischer Art, die sich hören lassen, gegen die Überführung der Kataloge ins Lehrerzimmer geltend gemacht werden können. Der Bibliothekar ist z. B. bisher gewohnt gewesen, die laufenden Nachträge in den drei Katalogen in der Stille des für ihn in der Regel vorbehaltenen Vorzimmers der Bibliothek („Arbeitszimmer“ [1]) des Bibliothekars) zu machen. Jetzt müßte das natürlich im Lehrerzimmer selbst geschehen. Man glaubt gar nicht, wie oft nützliche Reformen an kleinen Gewohnheiten der entscheidenden Persönlichkeiten scheitern. Aber das Interesse der 20 oder auch 10 Mitglieder des Kollegiums muß zweifellos dem des einen Bibliothekars vorangehen. Diese Eintragungen, wenn sie immer gleich nach den Eingängen fester Rechnung geschehen, sind außerdem wohl der unbedeutendste Teil der Arbeit des Bibliothekars, wenn man bedenkt, daß eine Lehrerbibliothek bei mäßigen Mitteln sich jährlich nur etwa um 50—60 Bände, eine solche mit größeren um 100—200 vermehrt. Und dem nervösen Manne (der übrigens für das eigenartige Amt, wie wir noch sehen werden, ganz ungeeignet wäre) stehen zu stillerer Arbeit ja auch die sog. „Hohlstunden“ zur Verfügung. Von einigen Seiten bin ich auch darauf hingewiesen worden, daß Raummangel die Aufstellung eines Katalogs im Lehrerzimmer unmöglich mache. Hier fragt man sich wirklich, was das für Lehrerzimmer oder Kataloge sein müssen, daß sie sich so schlecht vertragen, und die Herstellung eines gedruckten Kataloges, wenn nicht des ganzen Bestandes, so doch wenigstens der Literatur etwa des letzten Menschenalters wäre da natürlich besonders geboten. Sollte es aber in der Tat weder dem Bibliothekar noch anderen praktisch veranlagten Mitgliedern des Kollegiums gelingen, auf einfache Weise und mit gelinden Mitteln dem Übelstande ab-

[1]) Bei dieser Gelegenheit möchte ich nicht unterlassen, darauf hinzuweisen, daß ein Vorzimmer für das Direktorzimmer, ein Sprechzimmer für Lehrer, ein Korrekturzimmer noch notwendiger sind, besonders in großen Städten. Finden sie sich in allen in den letzten Jahrzehnten neugebauten höheren Schulen? Übrigens gönne ich den vielgeplagten Bibliothekaren ihr buen retiro von Herzen — eiligen und unfreundlichen Rezensenten sei's gesagt, die mit Vorliebe etliche Stellen herausgreifen, um ein Bild einer Schrift zu geben —, nur habe ich dafür noch eine idealere, gemeinnützigere Verwendung, von der in einem der nächsten Abschnitte (3 d) zu reden ist.

Digitized by Google

zuhelfen[1]), so lägen hier in der Tat Fälle vor, welche die volle Beachtung der zur Unterhaltung der Schulen Verpflichteten verdienten. Denn selbst wenn der Realkatalog, um den es sich hierbei in erster Linie handelt, dank der Unterlassungen der Vorfahren aus fünf bis zehn Folianten bestehen sollte, die noch immer vergeblich des Druckes harren, müßte doch Platz für ihn im Lehrerzimmer sein; und ist der Raum wirklich sehr knapp, so muß etwas andres, Entbehrlicheres weichen. Wo bringen übrigens diese Anstalten z. B. ihren Stephanus, ihren Forcellini usw. unter? In der Hauptbibliothek haben sie doch keinen Zweck; sie müssen sofort zum Nachschlagen zur Hand sein. Minder wichtig, wenngleich sehr erwünscht, scheint die Auslegung des Zugangskataloges im Lehrerzimmer. Das Volumen spräche hier wohl nicht dagegen; es kann sehr bescheiden sein, schon um gelegentlich dem Bibliothekar auch einmal ein Mitnehmen nach Hause ohne Umstände zu ermöglichen; und ist ein Band voll, so stellt man ihn in die Bibliothek zurück und nimmt einen neuen, da ja hier doch immer nur die letzten Seiten von Interesse sind. Entbehrt könnte er aber nur da werden, wo die neuen Anschaffungen dem Kollegium in anderer Form sofort zur Kenntnis kommen. Da diese jedoch am einfachsten durch den Zugangskatalog vermittelt wird, so ist es auch am natürlichsten, ihn eben auszulegen und Ersatzmitteilungen der verschiedensten Art zu sparen, die in der Regel nicht so genau sein werden, wie es wünschenswert ist. Das meiste konnte bisher gegen das freie Auslegen des alphabetischen Zettelkatalogs eingewendet werden. Die für ihn früher verwandten Methoden (vgl. z. B. Gräsel a. a. O. S. 256—272) waren entweder für Schulzwecke zu teuer oder sehr unvollkommen, und es konnte leicht geschehen, daß durch irgend eine Unvorsichtigkeit große, nur schwer wieder gutzumachende Verwirrung angerichtet wurde. Und das war natürlich im Lehrerzimmer eher möglich als auf der Bibliothek selbst. Seit es aber neben mancherlei andren Versuchen den Bibliothekaren Franke[2]) und Molsdorf[3]) gelungen ist, eine Kapsel für Zettelkataloge in Buchform herzustellen[4]), die mit einem nur vom Bibliothekar zu bedienenden Schloß versehen ist und jede Verwirrung oder mißbräuchliche Benutzung ausschließt, steht auch der Unterbringung des Zettelkatalogs in unsern Lehrerzimmern kein Bedenken mehr entgegen. Die Kapseln, die in drei Formaten[5]) hergestellt werden, zeigen einen sehr einfachen Mechanismus, sind dauerhaft gearbeitet,

[1]) Hat man z. B. auch schon überall an die Nischen unter den Fensterbrettern gedacht, die sich zum Anbringen kleiner Büchergestelle um so besser eignen, als kein sonst nutzbarer Raum dadurch fortgenommen wird?

[2]) Direktor der Universitätsbibliothek in Berlin.

[3]) Bibliothekar an der Universitätsbibliothek in Breslau.

[4]) Das Verfahren ist von der Firma R. Lipman in Straßburg i. E. dann noch etwas modifiziert worden.

[5]) 21 × 7 bezw. 8,3 und 10,4 cm. Vgl. den Katalog der eben erwähnten Firma S. 21 f. und Gräsel a. a. O. S. 262 (an beiden Stellen Abbildungen



Digitized by Google

mit auswechselbaren Rückenschildern versehen, lassen sich wie ein Buch aufschlagen und fassen je etwa 350, aus starkem Papier hergestellte und zweckmäßig liniierte Zettel. Die Durchschnittszahl der Bände unsrer Lehrerbibliotheken beträgt nun aber etwa 6000 (Näheres vgl. Abschnitt 3a), die der Werke also nach allgemeiner Erfahrung in der Regel kaum mehr als die Hälfte, so daß in diesem Falle etwa 10 Kapseln für die Aufnahme sämtlicher Zettel ausreichen würden. Der Raum, der beansprucht wird, entspricht ungefähr dem von 4—5 Bänden des Meyerschen Lexikons. Auch der Preis ist mäßig[1]); die Anschaffung ist danach ebenso den neuen Anstalten zu empfehlen, die ihre Bibliothek erst einrichten, wie den älteren, besonders denen, die schon einen gedruckten Katalog besitzen. In unmittelbarem Anschluß daran wären dann die neuen Anschaffungen nach dieser Methode zu buchen, und das Lehrerkollegium erhielte zu unmittelbarster Benutzung einen Zettelkatalog, der Ordnung und Freiheit in gleicher Weise förderte. Die Unterbringung würde in Anbetracht des mäßigen Umfanges nicht die geringsten Schwierigkeiten machen. Ein besonderes Wandschränkchen — das einer Hausapotheke ähnlich sähe — oder ein zu dem Zwecke besonders hergerichtetes Fach eines Regals der Handbibliothek könnte den neuen Schatz beherbergen. Auf ein Dutzend Reservefächer wäre bei der ersten Einrichtung gleich Bedacht zu nehmen, und so würde sie für ein Menschenalter vollkommen ausreichen. Verschließbarkeit dürfte allzu ängstlichen Gemütern auch über die letzten Bedenken hinweghelfen. Was in den großen Bibliotheken den weitesten Kreisen des Publikums jetzt fast überall in der liberalsten Weise gewährt wird, darf dem engeren Kreise der Lehrerkollegien nicht länger versagt bleiben. Sind doch zudem die Vorbedingungen für einen ordnungsmäßigen Gebrauch hier ungleich günstigere als dort. In welcher Weise der Inhalt der alphabetischen Zettelkataloge[2]) besonders von dem Zeitpunkte an, mit welchem die gedruckten Kataloge abschließen, auch den Kollegen aller oder einiger höheren Lehranstalten, zunächst derselben Stadt, zugänglich zu

[1]) Er beträgt für das unsern Zwecken durchaus genügende kleinste Format etwas über 5 ℳ und erhöht sich selbst für das größte Format nur um etwa ein Drittel. Es würde sich also durchschnittlich um eine einmalige Ausgabe von 50 ℳ handeln, die in Anbetracht der unleugbaren Zweckmäßigkeit der Einrichtung selbst von den bescheideneren Etats wohl zu tragen wäre. Bei Anstalten, die schon einen gedruckten Katalog besitzen, würde sie sich noch wesentlich ermäßigen. Alle 5—10 Jahre käme eine neue Kapsel hinzu, ein Aufwand, der ebenfalls kaum ins Gewicht fiele.

[2]) Ich bemerke beiläufig noch, daß mir die Lipmannsche Kapsel im allgemeinen nur für den alphabetischen Zettelkatalog verwendbar erscheint, für den Realkatalog nur da, wo es sich um noch kleine Bestände handelt, z. B. auch als Ausweis über die Handbibliothek des Lehrerzimmers. In den Schulbibliotheken größeren Umfangs aber wird man lieber zu einem Realkatalog in Buchform greifen, der auf einer Seite z. B. die ganze Literatur über einen Schriftsteller bietet und übersichtlicher ist.

Digitized by Google

machen wäre, bliebe weiterer Erwägung einsichtiger Bibliothekare, der Fürsorge der vorgesetzten Behörden und für wissenschaftliche Dinge interessierten Stadtverwaltungen vorbehalten. Es liegt auf diesem Gebiete noch eine fruchtbare Entwicklung vor uns. Ich kann hier nur das rühmliche Beispiel Bremens erwähnen, in dessen Stadtbibliothek ein Generalzettelkatalog über alle städtischen Bibliotheken, auch die der höheren Lehranstalten, vorhanden und allgemeiner Benutzung zugänglich ist. Ob und bis zu welchem Umfange diese Einrichtung, deren Vorteile sofort klar sind, in größeren Provinzialstädten und selbst in der Reichshauptstadt zu erstreben wäre und erreicht werden könnte, soll hier nur einmal angeregt werden[1]).

[1]) Vor einiger Zeit war in Berlin davon die Rede, die einzelnen z. T. dürftigen Lehrerbibliotheken der höheren Schulen zu einer oder mehreren großen Bibliotheken zusammenzulegen (vgl. z. B. A. Buchholtz, „Die städtischen wissenschaftlichen Bibliotheken in Berlin“ in „Beiträge zur Kulturgeschichte von Berlin; Festschrift zur Feier des fünfzigjährigen Bestehens der Korporation der Berliner Buchhändler“, Berlin 1895, S. 43—60, bes. S. 58 f.). So bestechend dieser Gedanke sowohl nach der wissenschaftlichen und sozialpolitischen, wie auch nach der finanziellen Seite hin scheint, ich kann ihn dennoch nicht für glücklich halten. Praktische und geschichtliche Gründe, ja sogar die für ihn selbst angeführten finanziellen sprechen dagegen. Sollte wirklich etwas Ordentliches herauskommen, so müßten neue Gebäude, der modernen Bibliothekstechnik entsprechend, auf teuren Grundstücken im Zentrum der Stadt errichtet, mehrere wissenschaftliche Beamte und Hilfsarbeiter fest angestellt und dafür Summen aufgewendet werden, welche die bisher für die einzelnen Anstaltsbibliotheken gemachten Ausgaben (1898: 22 000 ℳ rund jährlich für Unterhaltung, 5000 ℳ rund für Verwaltung) bald um ein Beträchtliches übersteigen würden. Und daneben sollten doch nach der Meinung B.s die Handbibliotheken der Anstalten bestehen bleiben und müßten auch angemessen vermehrt werden. Dazu kommt der praktische Gesichtspunkt. Die erfolgreiche Erlangung eines bestimmten Kreises von Büchern, teils sofort, teils in kürzester Frist z. Z. möglich, würde alsbald in ähnlicher Weise erschwert und um Wochen und Monate verzögert werden, wie es schon jetzt vielfach bei Benutzung der großen öffentlichen Bibliotheken zu geschehen pflegt, — von weiten Wegen und unnötigem Zeitverlust ganz zu schweigen. Und gerade das, was den einzelnen Anstaltsbibliotheken ihren Wert und besonders den älteren Anstalten selber einen Teil ihres Ruhmes verleiht (ich denke hier z. B. an die Bibliotheken des Berlinischen, Köllnischen und Friedrichs-Werderschen Gymnasiums und der Friedrichs-Werderschen Oberrealschule, vgl. u. Abschnitt 3 a), die geschichtlich gewordene, individuelle Ausgestaltung, mit der auch in der Gegenwart bei zweckmäßiger Methode der Vermehrung (s. u. Abschnitt 3 c) trotz knapper Mittel Ersprießliches geleistet werden kann, würde durch einen Gewaltakt beseitigt werden. Teilweise würden auch rechtliche Bedenken entgegenstehen. Eine Änderung der bestehenden Praxis, wodurch die Berliner Anstalten eine unerfreuliche Ausnahmestellung erhielten, wäre also m. E. im Interesse der Schulen, Lehrer und Schüler nicht wünschenswert.

Ganz anders verhält es sich mit der Gründung einer Stadtbibliothek in Berlin, die in den letzten Jahren in aller Stille schon zur Tat geworden ist, wenngleich die Beschränkung der Räume z. Z. noch eine allgemeine und ausgedehnte Benutzung hindert. Das wird indessen bald anders werden, und wenn nicht alles täuscht, wird ein eignes, neu zu errichtendes Gebäude die Sammlung aufnehmen, die im Verein mit älteren großartigen Schenkungen



Digitized by Google

## 2. Die Handbibliothek und die Zeitschriften.

Beinahe in allen Lehrerzimmern höherer Schulen steht eine Handbibliothek aus, und wir könnten uns jetzt wohl kaum noch ohne eine solche denken. Von den oben (S. 683) angeführten Instruktionen gedenkt keine besonders dieses Bedürfnisses; es hat sich im Laufe der Jahrzehnte ganz von selbst durchgesetzt und bedarf heute keiner weiteren Rechtfertigung mehr. In der Einrichtung aber herrschen die größten Verschiedenheiten, so daß es lohnt, näher darauf einzugehen.

Zunächst weicht die Zahl der in den Handbibliotheken aufgestellten Bände an den einzelnen Anstalten außerordentlich voneinander ab; sie schwankt zwischen 30 und — 900! So ist das Kollegium der einen Anstalt um das Dreißigfache günstiger gestellt als das der andern. Der Unterschied ist anormal. Die meisten Anstalten, gegen 60, haben 100—300 Bände, wiederum 60 haben weniger als 100 oder erreichen diese Zahl gerade, zwischen 300 und 500 haben nur 7, über 500 Bände nur 5. Von etwa 20 Anstalten, die sonst eingehend berichtet hatten, war eine bestimmte Angabe über die Zahl nicht zu erlangen. Der Durchschnitt dürfte danach etwa 180 Bände betragen. Daß die Bedeutung der Handbibliothek um so größer wird, je weniger leicht zugänglich die Hauptbibliothek ist, liegt auf der Hand; auf ihre angemessene Erweiterung aus den Beständen der Hauptbibliothek wird also wohl noch an manchen Stellen zu achten sein, und ich bin der Meinung, daß unter einigermaßen günstigen Raumverhältnissen [1]), die doch wenigstens für die Mehrzahl der An-

(Göritz-Lübeck-Stiftung, Mosse-Stiftung, Friedländersche Sammlung, Engelien-sches Vermächtnis), bei einem Vermehrungsfonds von 20000 ℳ jährlich — sie zählt z. Z. schon 42 000 Bände — und unter tatkräftiger Leitung bald ihren älteren Schwestern in Breslau, Cöln, Frankfurt a. M., Leipzig, Hamburg, Hannover, Nürnberg und Straßburg würdig zur Seite treten, ja sie in nicht zu ferner Zeit übertreffen dürfte. Sie wird alles enthalten, was für weitere Kreise der Gebildeten von Bedeutung ist: deutsche Literatur, Geschichte, Erdkunde, Reisen, Völkerkunde, Sprachkunde, Kunst, soziale Wissenschaften usw. Daß sie neben der Königlichen Bibliothek auf der einen und den zahlreichen Volksbibliotheken und Lesehallen auf der andern Seite ihre Stelle ausfüllen und gerade in der Reichshauptstadt einem lebhaft empfundenen Bedürfnis entgegenkommen wird, ist unzweifelhaft. Es war auch durchaus weise gehandelt, nicht sofort mit dürftigen Beständen und Einrichtungen hervorzutreten, sondern abzuwarten, bis diejenige Vollkommenheit — auch gedruckte Kataloge sind schon im Werden — geboten werden kann, welche die Bewohner unsrer Stadt von ihrer Verwaltung gewöhnt sind. Vgl. über die Entwicklung der Sache den „Verwaltungsbericht des Magistrats zu Berlin" für die Etatsjahre 1901, 1902, 1903 Nr. 12 und die knappe Zusammenfassung im Jahrb. d. deutschen Bibliotheken I (1902) S. 22 f., II (1903) S. 7 f. Die Amtsgenossen von Berlin und Vororten (ungefähr $^1/_6$ der Gesamtzahl) werden sicher zu den eifrigsten Benutzern der neuen Einrichtung gehören und den städtischen Behörden zu besonderem Danke verpflichtet sein.

[1]) Von diesen wird noch weiter unten zu reden sein.

Digitized by Google

stalten bestehen, ein Durchschnitt von 500 Bänden anzustreben und wohl auch zu erreichen ist. Ferner zeigen die Bestände oft auch in ihrem Verhältnis zur Größe des Kollegiums auffallendere Unterschiede, als sich rechtfertigen läßt. Doppelanstalten mit 20 Oberlehrern haben oft eine sehr kleine Handbibliothek — und umgekehrt. Daß hier ein Ausgleich not tut, leuchtet ohne weiteres ein. Der Wunsch nach einer guten Handbibliothek ist jedenfalls in Kollegien, die sie nicht haben, sehr rege, und seine Befriedigung scheitert durchaus nicht bloß an räumlichen Schwierigkeiten, auch nicht an den Kosten für die paar Regale. Es fehlt oft nur die geeignete Anregung, an dem lange bestehenden Zustande, dessen Unvollkommenheit man doch längst erkannt hat, etwas zu ändern; es geht hier gerade so wie auf dem Gebiete des Katalogwesens (s. o. S. 703). Kommt die Sache erst einmal in Fluß, dann erscheint die Ausführung überaus einfach, und man sagt sich, daß man die erlangten Vorteile schon längst hätte haben können. Die beste Übersicht und das richtigste Urteil über Art und Umfang dessen, was aus den Beständen der Hauptbibliothek in die Handbibliothek zu übernehmen ist, wird in der Regel der Bibliothekar haben, und er muß — das ist meine Auffassung der Sache — hier wie in allem, was Ausgestaltung und Benutzung der Bibliothek angeht, das treibende Element sein. Aber er wird den Anregungen des Direktors und der Kollegen von den einzelnen Fächern gern folgen; die Wünsche sind ja überaus verschieden, hier aber doch wenigstens — soweit der Raum reicht — ohne besondere Kosten meist erfüllbar, und das ist schon viel wert. Die Hauptsache ist, daß jeder Kollege den eisernen Bestand findet, den er für seinen Unterricht oder für seine wissenschaftliche Fortbildung braucht, sie sei nun bloß rezeptiv oder auch ein wenig produktiv. Ob die für die Vertreter der Naturwissenschaften notwendigen Werke in die Handbibliothek des Lehrerzimmers aufzunehmen oder im physikalischen bezw. chemischen Kabinett aufzustellen sind, hängt ganz von den besonderen Wünschen, vor allem von dem praktischen Bedürfnis ab. Werden sie besonders aufgestellt, so gewinnen die Vertreter der andern Fächer desto mehr Platz für sich; andrerseits hat auch mancher von diesen lebhaftes Interesse für naturwissenschaftliche Dinge, und so würde es mir als zweckmäßig erscheinen, wenn wenigstens einige derartige Werke von allgemeinerer Bedeutung dem Lehrerzimmer verblieben.

Über die Auswahl der in die Handbibliothek einzureihenden Werke lassen sich allgemeine Regeln nicht gut aufstellen; doch dürfte wenigstens in den Hauptpunkten Einigkeit zu erzielen sein. Vorhanden sein müssen in erster Linie (ich beschränke mich auf Allgemeines und die sprachlich-geschichtlichen Fächer) folgende Bücher: Ein großes Konversationslexikon — das nur nicht gerade ein Menschenalter hindurch seinen Platz behaupten

Digitized by Google

darf[1]) —, aus dem Gebiete des Schulwesens die wichtigsten Gesetzsammlungen und statistischen Werke, also zunächst wenigstens Wiese-Küblers „Verordnungen und Gesetze“[2]), Irmer[3]) und eine pädagogische Enzyklopädie[4]). Baumeisters „Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre“[5]), der Kunze-Kalender und das durch ihn wegen der genauen Übersicht der Schulverhältnisse außerhalb Preußens noch nicht entbehrlich gewordene „Statistische Jahrbuch der höheren Schulen“ (Leipzig, Teubner) — beide natürlich stets in den neusten Jahrgängen — dürfen nicht fehlen. — Für die einzelnen Fächer wären die großen Enzyklopädien, Reallexika und Grundrisse einzustellen, also Herzog-Hauck[6]) und Guthe (1903) bezw. Riehm-Baethgen (² 1893 f.), sowie die Calwer Konkordanz für Religion, Pauls Grundriß der germanischen Philologie, dessen zweite Auflage kürzlich fertig geworden ist, für die germanischen, Gröbers Grundriß der romanischen Philologie, von dem die zweite Auflage gerade zu erscheinen beginnt, für die romanischen Sprachen, Pauly-Wissowas Real-Enzyklopädie der klassischen Altertumswissenschaft (bis jetzt 4 Bde. nebst erstem Nachtrag, 1893 ff.), Iwan Müllers Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft, Roschers Lexikon der griechischen und römischen Mythologie, Klöppers Reallexika für das Französische und Englische. Für die Geschichte und Kirchengeschichte kämen in Betracht die noch immer unentbehrlichen beiden „Weber“[7]), von Spezialwerken besonders Schürer, Eduard Meyer, Busolt, Beloch, Mommsen, Peter, Wachsmuth, Harnack, Hauck, Köstlin, Lorenz (Genealogischer Atlas), v. Gebhardt, Giesebrecht, Burckhardt, einiges von Ranke, dazu Droysen, Koser (überhaupt die Bände der v. Zwiedineck-Südenhorstschen Sammlung), Lehmann, v. Treitschke, v. Sybel[8]). Auch das nationale Werk der „Allgemeinen Deutschen Biographie“, das nach Ausweis der Pro-

---

[1]) Ich erinnere auch hier daran, daß z. B. der Umtausch eines beliebigen älteren Lexikons, für welches 40 ℳ angerechnet werden, gegen die eben erscheinende sechste Auflage des Meyerschen Lexikons bandweise erfolgen kann, was natürlich wesentlich ist. Man gibt mit jedem Bande, den man neu erhält, den entsprechenden alten ab.

[2]) Zwei Bände ⁸ 1886 und 1888, Berlin.

[3]) Bd. IV von Wieses Historisch-statistischer Darstellung des höheren Schulwesens in Preußen; vgl. o. S. 683.

[4]) Jetzt nicht mehr die von Schmid-Schrader, die zum Teil wenigstens veraltet ist, sondern Reins Handbuch, welches eben in neuer Auflage erscheint (Langensalza 1903 ff., Beyer, 8 Bände, wovon zwei erschienen sind).

[5]) Vier Bände, München 1894—1898; einige sind schon in zweiter Auflage erschienen (I 1; II 2, 1 und 2; III 5, 6, 7, 8).

[6]) Die 3. Auflage ist noch im Erscheinen begriffen; nicht selten gelingt es, derartige Werke schon während des Erscheinens zum Teil antiquarisch zu erwerben.

[7]) Die frühere zweibändige Ausgabe wird jetzt bekanntlich (in 4 Bänden) neubearbeitet; zwei Bände sind erschienen.

[8]) Besonders wären solche geschichtlichen Werke zu berücksichtigen, aus denen gelegentlich auch den Schülern oberer Klassen besonders charakteristische Stellen vorgelesen werden könnten.

Digitized by Google

gramme in gar nicht wenigen Anstalten vorhanden ist und in der Hauptbibliothek oft ein beschauliches Dasein führt, wäre der Handbibliothek einzuverleiben und so reger Benutzung zu erschließen; der Gothaische Hofkalender wäre manchem erwünscht, ebenso für Erdkunde u. a. die älteren Grubeschen und die neueren Sieversschen Bände, die Hübnerschen Tabellen, Werke wie Hann-Hochstetter-Pokorny, Ritter, Wagner, Egli, Kerp, die Bädeker von Deutschland, England, Frankreich, Italien und Griechenland, sowie einige Atlanten (Droysen, Stieler, Vogels Atlas des Deutschen Reiches). Dazu würden sich gesellen die Wörterbücher der verschiedenen Sprachen, außer Stephanus und Forcellini die von Passow[1]), Pape, Georges, Stowasser, das Grimmsche Wörterbuch, Kluge, Heyne, Paul, auch Heyse-Lyon, Sachs-Villatte (beide Ausgaben), Littré, das Wörterbuch der Académie française, Webster und Muret-Sanders, Michaelis; auch Lexika zum Alten und Neuen Testamente, also etwa Gesenius-Buhl und Cassel, Grimms Clavis oder wenigstens Schirlitz-Eger wären nicht zu vergessen; wissenschaftliche Speziallexika zu Homer (Ebeling), Sophokles (Ellendt-Genthe), Ciceros Reden (Merguet), Cäsar (Meusel), Tacitus (Gerber-Greef-John), Shakespeare (A. Schmidt) würden vielen Lehrern willkommen sein, und das Goethe-Wörterbuch wird dereinst den Beschluß machen. Daß Büchmanns „Geflügelte Worte" (in einer der beiden neusten Ausgaben), sowie die eine oder andere deutsche Anthologie nicht fehlen dürfen, ist selbstverständlich. Wünschenswert wäre auch eine Sammlung sämtlicher in der betr. Anstalt gelesenen Schriftsteller, alter wie neuer, vorzugsweise in guten kommentierten Ausgaben, also außer den Bibelübersetzungen von Kautzsch bezw. Weizsäcker und je einem Kommentar zum Alten (Nowack oder Marti) und Neuen Testament (Meyer, Holtzmann und Genossen oder Weiß) z. B. Sophokles von Schneidewin-Nauck-Bruhn oder Wolff-Bellermann, Thukydides von Classen-Steup, Xenophon von Rehdantz-Carnuth, Horaz von Kießling-Heinze, Tacitus (Annalen) von Nipperdey-Andresen, Molière von Laun oder Fritzsche u. a. m., auch der deutschen Klassiker (unter denen Luther nicht zu vergessen ist) in zweckmäßig getroffener Auswahl. Dazu kämen die wichtigsten Grammatiken, Stilistiken und Synonymiken der verschiedenen Sprachen, einige Werke über Altertümer, Mythologie, Philosophie, Geschichte der verschiedenen Literaturen, Quellenwerke wie z. B. für alte Geschichte Dittenbergers Sylloge (2. Aufl.!, 1898—1901), die Prosopographia Attica (Kirchner) und Imperii Romani (Dessau, Klebs, v. Rohden), methodische Hilfsbücher für einzelne Unterrichtszweige, — die antike und moderne Kunst nicht zu vergessen (Collignon, Furtwängler-Urlichs, Springer oder Lübke in der neuen bis Bd. 3 bezw. 5 vorgeschrittenen Bearbeitung, Philippi, Gurlitt u. ä.). Auch einige

[1]) Eine Neubearbeitung ist im Werke und soll bei Vandenhoeck und Ruprecht (Göttingen) zum Preise von 80 ℳ in 2 starken Bänden erscheinen.

Digitized by Google

Werke über Rechts- und Staatswissenschaft, eine Ausgabe des Bürgerlichen Gesetzbuchs u. ä., wären zu empfehlen. Die „revidierte Bibel" von 1892, sowie sämtliche in der Anstalt eingeführten Schulbücher müßten ebenfalls je zwei Exemplaren ausstehen.

Die hier getroffene Auswahl für eine Handbibliothek, die ebensowenig Anspruch auf Vollständigkeit macht wie sie andre ersetzende oder ergänzende Werke ausschließt[1]), würde — den Abschluß auch der noch im Erscheinen begriffenen Werke vorausgesetzt — einen Bestand von etwa 450 Bänden ergeben, zu denen dann (doch vgl. oben S. 709) ev. noch eine Auswahl naturwissenschaftlicher Hilfsmittel kommen könnten. Für empfehlenswert würde ich es auch halten, daß die neusten Jahrgänge der gehaltenen Zeitschriften (etwa die letzten drei), zu denen auch die „Lehrproben und Lehrgänge" gehören könnten[2]), nicht gleich der Hauptbibliothek einverleibt, sondern stets noch einige Zeit in der Handbibliothek verbleiben würden. So hat man manches anfänglich vielleicht Übersehene oder schnell Durchgelesene leicht zur Hand und kann es nachträglich mit mehr Muße aufnehmen. Wichtige bibliographische Hilfsmittel, wie Kürschners Deutscher Literaturkalender, Engelmann-Preuß, die letzten Jahrgänge von Hinrichs' Bibliographie, die Bibliotheca philologica classica u. ä. würden den Beschluß machen. Empfehlen würde sich vielleicht auch, die oben (S. 678) genannten Programme, die auf Schulbibliotheken Bezug haben, sowie die gedruckten Kataloge der Bibliotheken der anderen höheren Schulen (vgl. o. S. 696), in Sammelbänden vereinigt, von der Hauptbibliothek in die Handbibliothek zu verpflanzen. Es könnte so ein oft nützlicher Leihverkehr angebahnt werden, der sich z. Z. noch in den Anfängen befindet.

Eine so ausgestattete Handbibliothek, die — nach den mir mitgeteilten Zahlen — in ähnlicher Weise ja auch wirklich in einigen Anstalten besteht, wenn auch zunächst leider nicht in vielen, würde gewiß anregend wirken und manchen Nutzen stiften. Eine große Zahl der oben angeführten Werke befindet sich in den Hauptbibliotheken der Anstalten, in manchen gewiß alle; es würde ein verdienstliches Unternehmen sein, sie der Stille jener verschlossenen Räume zu entreißen und in den verkehrsreichen Lehrerzimmern zu neuem Leben zu erwecken; auch eine Auswahl der wichtigsten Kunstblätter großen Formats (die

[1]) Bei der Auswahl (z. B. der S. 710 genannten historischen Werke) würde auch der Umstand in Betracht kommen, ob die betr. Bücher im persönlichen Besitz der Fachlehrer sind oder nicht. In letzterem Falle würde manches Werk lieber der Hauptbibliothek verbleiben, um längere Zeit entliehen werden zu können.

[2]) Ich teile die Abneigung mancher aus der älteren Generation gegen sie nicht, verdanke ihnen im Gegenteil viel Anregung für den Unterricht und finde, daß sie nicht bloß für Anfänger von großem Werte sind, wenn es gilt, sich in einen neuen Unterricht einzuarbeiten.

Digitized by Google

Seemannschen oder die Steglitzer) ließe sich vielleicht, aus der archäologischen Sammlung entführt, im Lehrerzimmer zu einer Mappe vereinigen, die gern dann und wann betrachtet würde. Gelegenheit tut so unendlich viel. Frisch denn ans Werk!

Ein paar Worte muß ich noch der Raumfrage widmen. Wie ich längst wußte und bei Gelegenheit der Vorbereitungen zu dieser Arbeit aufs neue erfuhr, sind die Räumlichkeiten der Lehrerzimmer (einige Schulen besitzen sogar nicht einmal ein solches) mancher Anstalten, besonders älterer, sehr beschränkt und lassen die Aufstellung einer Handbibliothek in dem bezeichneten Umfange nicht zu. Hier wird man sich also bescheiden müssen; bei der Bedeutung aber, die eine leicht zugängliche Bibliothek hat[1]), wäre doch immer wieder zu versuchen, auch an diesen Anstalten zu einer Besserung der baulichen Verhältnisse zu gelangen oder als Ausgleich für die kärgliche Handbibliothek die Ausleihepraxis der Hauptbibliothek liberaler zu gestalten. Andrerseits hat man sich selbst in neueren Anstalten vielfach der Möglichkeit beraubt bezw. berauben lassen, den Vorteil einer ordentlichen Handbibliothek zu haben: dadurch nämlich, daß der größte Teil der schönen, für Bücherregale wie geschaffenen Wandflächen durch Stehpulte und Schränke besetzt worden ist. Ich habe mich mit dieser Einrichtung nie sonderlich befreunden können. Sie erfüllt ihren Zweck meist nur halb, da ein Schreiben und Arbeiten doch nur auf den in der Nähe der Fenster gelegenen Plätzen, die in festen Händen sind, möglich ist, und hindert es, die Wände für die viel wichtigere Bibliothek auszunutzen. Man vergesse übrigens auch hier die Nischen unter den Fenstern nicht (s. o. S. 705, A. 1)! Es ist kein schöner Platz für Bücher, aber immer besser als keiner. Mag man in der Nähe der Fenster einige Stehpulte errichten, im übrigen aber die Wände tunlichst für Regale freihalten! Ein oder zwei kaum eine Wand beanspruchende Schränke mit einer Anzahl von Fächern, sowie die Kästen des sich durch die ganze Länge des Lehrerzimmers hinziehenden großen Tisches bieten uns reichlich Platz, unsre eignen Bücher, Hefte usw., die wir für den Unterricht unmittelbar nötig haben, zu bergen. Zu viel ist vom Übel.

Da wir gerade im Lehrerzimmer sind, will ich hier gleich das anfügen, was mir für das Zeitschriftenwesen von Wichtigkeit zu sein scheint. Jede Anstalt hält Zeitschriften und legt die neusten Hefte auch im Lehrerzimmer aus, manche wenig, manche viel, je nach dem Maße der Mittel, der Neigung des Direktors und

[1]) Die Instruktion für Schlesien (s. o. S. 683) meint noch (§ 15; a. a. O. S. 534), lexikalische und andre bändereiche Werke sollten im Bibliothekenlokale (d. h. in der Hauptbibliothek) benutzt werden. Wie die praktische Durchführung gedacht ist, wird nicht gesagt; wäre es aber denkbar, daß man, um ein Wort nachzuschlagen, erst die Vermittlung des Bibliothekars in Anspruch nehmen sollte?

Digitized by Google

des Bibliothekars und den Wünschen der Lehrer. Fast überall aber nehmen sie einen beträchtlichen Teil des Etats in Anspruch, und der ist, wie wir noch sehen werden, oft recht knapp. Einige wenige Anstalten kommen mit $^1/_8$, $^1/_6$ oder $^1/_5$ der Etatssumme aus, schon mehr wenden $^1/_4$ auf, die meisten $^1/_3$ (gegen 60 Anstalten von 150), einige gehen auf $^2/_5$ oder gar $^1/_2$. Letzteres ist m. E. entschieden zu viel; die meisten Bibliothekare finden schon $^1/_3$ sehr reichlich und fügten ihren Antworten auf meine Frage nach den Aufwendungen für Zeitschriften oft ein „leider" hinzu. So ist denn gerade hier die Bedürfnis- wie die Geldfrage besonders genau zu prüfen; letztere, weil die Zeitschriften eine dauernde, oft schwer empfundene Belastung des Etats bilden, erstere, weil die örtlichen Verhältnisse gerade auf das Maß dieses Teiles der Anschaffungen von viel größerer Bedeutung sind, als ihnen gewöhnlich beigemessen wird. Vor allem haben Lehrerbibliotheken kleiner, von Bildungszentren weit abgelegener Städte hinsichtlich des Haltens von Zeitschriften einen ganz anderen Maßstab anzulegen als die in großen Provinzial- und besonders in Haupt- oder Universitätsstädten. Die ersteren werden, wenn irgend Neigung dazu im Lehrerkollegium vorhanden ist, für Zeitschriften bedeutend mehr ausgeben müssen als die andern, da sie sonst wenig oder keine Gelegenheit haben, sie zu erhalten; und mehrere sich selbst zu halten, kann doch wohl dem einzelnen Lehrer nicht zugemutet werden. Auch auf die Ergänzung der früheren Jahrgänge — auf antiquarischem Wege — ist bei neuen wie bei älteren Anstalten dieser Art aufmerksam zu achten, aus demselben Grunde. Einzelne Werke können sich alle, die arbeiten, von der nächsten Universitätsbibliothek oder von der Berliner Königlichen Bibliothek schicken lassen, Zeitschriftenhefte oder -bände fast niemals, da gerade die wichtigsten und von diesen wieder die neusten Jahrgänge nur in den Lesesälen benutzt werden können und nicht ausgeliehen werden. Beinahe umgekehrt liegen die Verhältnisse bei der andern Gruppe von Anstalten. Ihren Mitgliedern sind in den Lesesälen und Journalzimmern der großen Bibliotheken, den Büchersammlungen von gelehrten Instituten und Gesellschaften am Orte beinahe alle wichtigeren Zeitschriften leicht zugänglich, und so kann sich die Schulbibliothek auf das Notwendigste beschränken. In diesen Fällen mehr als ein Viertel des Etats für Zeitschriften — einschließlich der Preise für Einbände — aufzuwenden, scheint mir geradezu unwirtschaftlich. Hinzukommt, daß es den Kollegen, auch den wissenschaftlich interessierten, zumal an großen Anstalten mit vollen Klassen und erdrückender Korrekturlast, selbst beim besten Willen vormittags im Lehrerzimmer kaum möglich ist, mit einiger Beständigkeit die Hefte dieser oder jener Zeitschrift wirklich zu lesen; daß sie häufig unaufgeschnitten in die Bibliothek wandern, liegt nicht bloß etwa an mangelndem Interesse der Kollegen; sie mit nach Hause zu nehmen, ist aber nicht

Digitized by Google

überall gestattet, für längere Zeit auch nicht rätlich. Was wir dagegen brauchen und besonders in Berlin viel schwerer, als die Kollegen in der Provinz oft glauben, von den großen Bibliotheken erlangen können, sind wissenschaftliche Handbücher, Quellenwerke, wichtige Schriftstellerausgaben und Ähnliches, sowohl für augenblicklichen wie für längeren Gebrauch. Für diese ist aber in unsern Schulbibliotheken kein Geld mehr da, wenn für Zeitschriften zu viel vertan wird. Die Städte allerdings, welche große, für wissenschaftliche Arbeiten speziell unsrer Standesgenossen in Betracht kommende Bibliotheken besitzen, sind naturgemäß weitaus in der Minderzahl. Die größte Anzahl der Kollegen ist im großen und ganzen auf ihre Anstaltsbibliotheken angewiesen[1]), und von diesen werden die meisten wohl $^1/_3$, wenn nicht mehr, für Zeitschriften ausgeben müssen, wenn sie einigermaßen auf der Höhe bleiben wollen.

So entsteht die Frage: Welche Zeitschriften sollen gehalten werden? Nur solche, die ganz oder z. T. zum Unterricht in bestimmter Beziehung stehen (Zeitschrift für das Gymnasialwesen, Monatschrift für höhere Schulen, Neue Jahrbücher, Lehrproben und Lehrgänge[2]), Zeitschr. f. d. evangel. Religionsunterricht[3]), für den deutschen, französischen und englischen Unterricht u. ä.) oder auch rein wissenschaftliche (wie Hermes, Philologus, Rheinisches Museum, Archiv f. lateinische Lexikographie, Zeitschrift f. deutsches Altertum, Archiv f. d. Studium der neueren Sprachen, Anglia, Historische Zeitschrift, Petermanns Mitteilungen u. ä.), vielleicht auch solche von allgemeinerer Bedeutung wie Grenzboten, Preußische Jahrbücher, Deutsche Rundschau, Revue des Deux Mondes, eine Zeitschrift für Kunst? Daß nur Zeitschriften gehalten werden, die zum Unterricht in unmittelbarer Beziehung stehen, ist m. E. nicht zu billigen; die Lehrer sollen und wollen einen gewissen Zusammenhang mit der Wissenschaft gewahrt wissen, und es ist gut, wenn das auch in dieser Weise zum Ausdruck kommt. Die Anstalten, die nur Schulzeitschriften halten, sind daher auch durchaus in der Minderzahl, immerhin noch 30 von 150. Welche Zeitschriften nun gehalten werden, in welchem Verhältnis die Ausgaben für die einzelnen Gruppen

---

[1]) An einigen Stellen ist ein praktischer, regelmäßiger Leihverkehr mit Universitätsbibliotheken eingerichtet. So steht Nürnberg mit Erlangen in einer gewissen Verbindung, und Pforta unterhält eine solche mit Halle.

[2]) Vgl. über sie oben S. 712.

[3]) Die Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht wird leider noch an verhältnismäßig wenigen Anstalten gehalten, sollte aber mindestens an allen Vollanstalten vorhanden sein; gerade auf diesem schwierigen Gebiete ist der Anfänger in recht übler Lage, besonders wenn er sich mit dem Gegenstande noch nicht näher beschäftigt hat; und wie leicht jemand auch ohne Fakultas — die ich übrigens gerade hier durchaus nicht für ausschlaggebend halte — bei der festen Lage der Stunden zu Religionsunterricht kommen kann, ist ja bekannt genug. Hier ist die Zeitschrift ein vortrefflicher Berater.

Digitized by Google

etwa zueinander stehen sollen, hängt natürlich ganz von den Interessen der einzelnen Kollegien ab. Im allgemeinen möchte ich nur so viel sagen, daß besonders da, wo reichliche Mittel zur Verfügung stehen, in der Auswahl nicht zu engherzig verfahren werden sollte. Daß alle Zeitschriften, selbst die fachwissenschaftlichen, alle Kollegen, die sie angehen, gleichmäßig interessieren, ist nicht zu erwarten, und wo neue Gebiete erschlossen und in besonderen Organen vertreten werden, die älteren Fachgenossen vielleicht ferner liegen, jüngeren aber viel Förderung bieten können, sollten bei hinreichenden Mitteln keine zu großen Bedenken gegen sie geltend gemacht werden. Und wenn ich, um nur einige Beispiele anzuführen, an einer Stelle die „Byzantinische Zeitschrift", eine der bestgeleiteten, die es gibt, an einer andern das „Archiv für Papyrusforschung" finde, so möchte ich, da die angegebene Voraussetzung zutrifft, durchaus nichts dagegen einwenden. Aufgefallen ist mir, daß die „Forschungen zur brandenburgischen und preußischen Geschichte" selten gehalten werden. Daß an einer Stelle die „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien" begegnet, ist durchaus erfreulich; es ist uns sehr nützlich, auch dem Schulwesen des benachbarten Staates Aufmerksamkeit zuzuwenden, in welchem einst Bonitz das höhere Schulwesen reformiert hat und das Amt des Unterrichtsministers — ich denke, zum ersten Male — von einem Gelehrten bekleidet wird, der von der Schule ausgegangen ist. Daß und warum ich mir das „Zentralblatt für Bibliothekswesen" wenigstens auch in einigen günstiger gestellten Lehrerbibliotheken denken kann, ist schon oben (S. 677 A. 1) angedeutet worden. Für besonders wertvoll halte ich, zumal für die höheren Schulen in abgelegenen Gegenden, auch Zeitschriften, welche Übersichten über ganze Gebiete geben, wie die „Theologische Rundschau", „Bursians Jahresbericht", die „Jahresberichte für neuere deutsche Literaturgeschichte" und die „für Geschichtswissenschaft", desgleichen Wochen- bezw. Halbmonatschriften wie die „Deutsche Literaturzeitung", das „Literarische Zentralblatt"[1]), die „Theologische Literaturzeitung", die „Berliner Philologische Wochenschrift" und die „Wochenschrift für klassische Philologie". Daß auch die „Monatsschrift für das Turnwesen" Berücksichtigung verdient, leuchtet ein, um so mehr, als sie nicht bloß für Turnlehrer, sondern wegen der Berücksichtigung der für die Schule so überaus wichtigen gesundheitlichen Verhältnisse auch besonders für Direktoren von Bedeutung ist, — falls nicht die „Zeitschrift für Schulgesundheitspflege" selbst gehalten wird. Wenn ich endlich der „Zeitschrift des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins" hier das Wort rede, so geschieht es deshalb, weil ich meine,

[1]) Auf derartige Zeitungen wies schon vor 36 Jahren die Instruktion für Schlesien (s. o. S. 683) § 14 hin, die im übrigen sehr bescheidene Verhältnisse in dieser Beziehung voraussetzt. Die Dinge haben sich seitdem in erfreulicher Weise geändert.

Digitized by Google

daß gerade die Schule Anlaß hat, diese maßvollen Bestrebungen zu fördern, und daß in einer Zeit, wo von der Erziehung durch und zur Kunst so viel die Rede ist, eine Zeitschrift wie der „Kunstwart" an einigen Anstalten gehalten wird, ist manchen Kollegen vielleicht erfreulich zu hören und zugleich ein Anlaß, an den ihrigen für die Anschaffung einzutreten. Die Mittel müssen den Ausschlag geben, und so schwankt denn die Zahl der an höheren Schulen gehaltenen Zeitschriften etwa zwischen 6 und — 30[1]), ein eben durch das Maß der bewilligten Mittel hervorgerufener Unterschied, der aber doch mancherlei zu denken gibt. Davon noch später (3a). Daß bei der Auswahl der zu haltenden Zeitschriften wegen der dauernden Belastung des Kontos mit besonderer Vorsicht zu verfahren ist, habe ich oben schon hervorgehoben. In Städten mit mehreren höheren Schulen hat man diese Kosten übrigens dadurch zu vermindern gesucht, daß eine Art von Austausch zwischen den einzelnen Anstalten eingerichtet wurde[2]). Andrerseits möchte ich befürworten, daß man das Abonnement besonders auf solche wissenschaftliche Zeitschriften, deren Wert anerkannt ist, nur im äußersten Notfalle aufgeben sollte. Gewiß kommen, wie überall, so auch hier, einmal magere Jahre, aber das ist doch vorübergehend; der wissenschaftliche Wert einer guten Lehrerbibliothek wird aber durch vollständige Jahrgänge von Zeitschriften dieser Art erheblich gesteigert; es ist für den, der sie benutzen will, sehr verdrießlich, wenn er bald hier, bald da Lücken findet. Etwas skeptischer stehe ich Zeitschriften wie „Deutsche Rundschau", „Grenzboten", „Preußische Jahrbücher" usw. gegenüber. Nicht an sich, denn sie haben z. T. große Bedeutung für unsre nationale Entwicklung gehabt, besonders die zuletzt genannte. Aber man darf nicht verkennen, daß ihr Wert doch vorübergehender ist — man findet wenige Jahre nach Erscheinen den Jahrgang (je 24 ℳ!) oft schon zum vierten Teil des Preises oder noch billiger bei den Antiquaren — und daß sie deshalb unsre meist bescheidenen Etats nicht belasten dürfen. Wir müssen, soweit es möglich ist, auf „Bleibendes"[3]) bedacht sein; ich würde daher derartige Blätter, so vortrefflich sie an sich sind, doch lieber den Privatlesezirkeln überlassen und für den hohen Preis eine wissenschaftliche Zeitschrift halten, den Rest aber für ein andres Werk verwenden. Auffällig ist mir gewesen, daß nur von einer recht kleinen Anzahl von Anstalten, nur von dem fünften Teile, eine allgemeine Bibliographie, z. B. die wöchentliche Hinrichssche.

[1]) In diesem Falle beträgt die Ausgabe für Zeitschriften allein beinahe 500 ℳ jährlich, eine Summe, die manche Schulbibliotheken nicht einmal im ganzen zur Verfügung haben.

[2]) Das wird natürlich auch, wie nicht zu verkennen ist, erhebliche Unzuträglichkeiten im Gefolge haben. In größeren Städten wäre das Verfahren sicher nicht zu befürworten.

[3]) So schon die Instruktion für Westfalen (s. o. S. 677 und 683) § 9; sie ist leider nicht gedruckt worden, vgl. oben S. 685 A. 2.

Digitized by Google

gehalten und mit den übrigen Zeitschriften ausgelegt wird; bei mehreren von diesen geschieht es anscheinend auch mehr zufällig, weil sie dem „Literarischen Zentralblatt" gratis[1]) beigegeben wird. Wenn schon eine derartige Bibliographie für den Gelehrten und jeden, der nicht gerade bloß einen ganz kleinen Kreis von Interessen hat, wichtig ist, so wird sie für einen Bibliothekar, in kleinen Städten noch mehr als in großen, geradezu unentbehrlich. Nur so gewinnt er (und die Kollegen) eine Übersicht über das Erschienene oder Angekündigte auf den verschiedenen Wissensgebieten, wofür weder die Auslagen der Buchhändler noch die zerstreuten Anzeigen in den Katalogen, Beigaben der Zeitschriften usw. als hinreichender Ersatz dienen, und hat die beste Grundlage für die in Aussicht zu nehmenden Neuanschaffungen. Die Hinrichssche Wochenübersicht sei hiermit der Beachtung aller Bibliothekare, die sie noch nicht halten, besonders empfohlen!

Ich schließe noch einige Vorschläge an, welche eigentlich in das „Ressort" der Hauptbibliothek gehören, aber, weil sie auch das Lokal der Handbibliothek angehen, zweckmäßig gleich hier erledigt werden können. Ich meine das Auslegen der zur Ansicht geschickten Neuigkeiten und der neuen Erwerbungen im Lehrerzimmer.

Da unter normalen Verhältnissen der Bibliothekar nicht absolut, sondern konstitutionell regieren wird (Näheres s. Abschnitt 3 c), ist es natürlich sehr erwünscht, wenn die Mitglieder des Kollegiums das zur Ansicht Gesandte oder zur Anschaffung Vorgeschlagene aus eigner Anschauung kennen lernen. Das geschieht am besten dadurch, daß die betr. Werke 8—14 Tage ausgelegt werden, natürlich im Lehrer- oder Lesezimmer, wo ein solches vorhanden ist, nicht in der Hauptbibliothek, falls diese nicht frei zugänglich ist. Sie mit nach Hause zu nehmen, wäre in diesem Falle nur ausnahmsweise zu gestatten. Die Nützlichkeit der Einrichtung an sich wie die Art der Vermittlung bedarf keiner Rechtfertigung; sie ist so augenscheinlich, daß man es kaum glauben wird, daß sie nur an einem Viertel der 150 Anstalten durchgeführt ist. Sollten wirklich Gründe dagegen sprechen? Ich wüßte keine, wäre aber begierig, sie zu erfahren. Vielleicht ist es nur der, daß es „bisher nicht üblich gewesen ist"; es kann dann einfach auf den Brauch derjenigen Kollegien verwiesen werden, die sich der Einrichtung erfreuen. Raumhindernisse können hier wohl kaum geltend gemacht werden, da es sich — auch aus praktischen Gründen — nicht empfehlen wird, allzuviel auf einmal zu bestellen. Die Ansichtssendungen wären übrigens,

[1]) Sie ist auch besonders zu haben (Preis 10 ℳ jährlich), und wer die „Deutsche Literaturzeitung" dem „Literarischen Zentralblatt" vorzieht, braucht darum nicht zu wechseln. — An einigen Stellen wird die Hinrichssche Bibliographie von den Buchhändlern ihren Bibliothekskunden gratis geliefert, ein Verfahren, das Nachahmung verdient.

Digitized by Google

worauf ich noch aufmerksam machen möchte, am besten in einem besonderen Fach irgend eines der im Zimmer vorhandenen Schränke auszulegen. Dieser wäre von dem den Raum zuletzt Verlassenden mittags abzuschließen. Es handelt sich noch um fremdes Gut, und man kann da nicht vorsichtig genug sein, in jeder Beziehung.

Daß ferner die Neuerwerbungen, sobald sie gebunden sind, nicht gleich von der Klausur der Hauptbibliothek aufgenommen, sondern erst ein paar Wochen ebenfalls im Lehrerzimmer ausgestellt werden, ist zwar nicht ebenso notwendig wie das Auslegen der Ansichtssendungen, aber mindestens recht wünschenswert. Kaum ein Fünftel der Anstalten tut es, in kaum der Hälfte erfahren die Kollegen überhaupt sofort von Amts wegen, sei es durch Mitteilen in der Konferenz, sei es durch besonderen Anschlag[1]), was angeschafft ist; und wenn sie nicht gerade bei der Erwerbung des einen oder andren Werkes persönlich interessiert waren oder ganz zufällig Kenntnis erhalten, lesen sie erst nächste Ostern im Programm mit Staunen, was in ihrer Bibliothek inzwischen wieder für schöne Sachen angeschafft worden sind, die sie vielleicht längst einmal gewünscht, von deren Erwerbung sie aber leider keine Ahnung hatten. Ich glaube nicht, daß dieser Zustand einer Bibliothek würdig ist, die ihre Zwecke richtig erkannt hat. Von den Anstalten, bei denen (wie z. B. in der Provinz Hannover und in Baden) die Neuerwerbungen nach Konferenzbeschluß ausgelegen, sehe ich hier natürlich ab; denn dort hat es ja jeder in der Hand, sich um die Sache zu bekümmern. Es bleiben aber immerhin noch genug Schulen übrig, deren Praxis mir keineswegs mehr zeitgemäß erscheint. Werden jedoch die neuen Erwerbungen, wie ich es für richtig halte, einige Zeit ausgestellt, am besten gesondert für sich, so wird sich außerdem alsbald zeigen, welche sehr häufig eingesehen werden und welche nicht; von den ersteren wäre eine Auswahl der wichtigsten in die bereits vorhandene Handbibliothek einzureihen, die übrigen gingen in die Bestände der Hauptbibliothek.

Noch einige Bemerkungen über verschiedene praktische Fragen hinsichtlich der Zeitschriften wie der Handbibliothek überhaupt. Das Auslegen der letzten Hefte der Zeitschriften muß natürlich, wenn es irgend von Bedeutung sein soll, im Lehrerzimmer erfolgen, nicht in der meist nicht ohne weiteres zugänglichen Hauptbibliothek; es geschieht auch mit ganz vereinzelten Ausnahmen. Ob in letzteren Fällen Raummangel der Grund ist, weiß ich nicht. Am praktischsten, und auch ungefähr zur Hälfte durchgeführt, geschieht die Auslegung in Repositorien mit Fächern, die, für den Zweck besonders angefertigt, mit leicht auswechselbaren Schildern versehen und möglichst handlich angebracht werden müssen. Auf

[1]) Denn die sonst einfachste Methode der Mitteilung, Auslegen des Zugangskatalogs, kommt ja vorläufig noch leider kaum in Betracht; s. o. S. 705.

Digitized by Google

einigen Zuwachs ist gleich Bedacht zu nehmen. Das Auslegen in Mappen oder auf Tischen scheint mir weniger praktisch; die Ordnung wird so viel leichter gefährdet. Um einem zu großen Ansammeln, ev. auch Verschwinden einzelner Hefte im Papierkorbe vorzubeugen, wohin sie mit allerlei Reklamen gern gelangen, genügt es, die letzten beiden Hefte des laufenden Jahrganges auszulegen, die älteren entweder in der Hauptbibliothek zu sammeln oder, noch besser, im Lehrerzimmer unter besonderem Verschluß, den der Bibliothekar oder ein anderer Kollege übernähme, zu belassen; so sind auch diese auf Verlangen am leichtesten zugänglich. Die Hefte von Zeitschriften, die nur monatlich oder vierteljährlich erscheinen, bedürfen keiner besonderen Schutzdecke, sondern können einfach, wie sie kommen, in die Repositorien eingelegt werden; selbst die großen Bibliotheken verfahren in der Regel nicht anders. Für die dünnen Hefte der Wochenschriften, z. B. auch der „Hinrichsschen Bibliographie", ist aber ein leichtes Anheften an einen in einem Deckel befindlichen Kaliko- oder Lederstreifen zu empfehlen. Sonst macht man zu leicht die Erfahrung, daß am Jahresschluß, wenn der Buchbinder in Wirksamkeit treten soll, einige Nummern fehlen. Hier und da ist mir auch der Brauch begegnet, die einzelnen Hefte in bestimmtem Wechsel unter den Mitgliedern des Kollegiums zirkulieren zu lassen; der Schuldiener trägt die Mappen in die Wohnungen, holt sie wieder ab und erhält dafür den von jenen privatim zu entrichtenden Obolus. Das Verfahren ist natürlich nur in kleineren Städten durchführbar, eignet sich auch mehr für die oben (S. 717) bezeichnete Gruppe von Zeitschriften mit leichterer Lektüre; doch habe ich schon bemerkt, wie ich über diese als Bestandteil unserer Schulbibliotheken urteile. Für wissenschaftliche Zeitschriften scheint mir das Verfahren des Zirkulierens nirgends angemessen: denn hier will man nicht von einem zufälligen Turnus abhängig sein, sondern lesen und studieren, wann man Zeit und Lust hat. Beides aber wird durch vielerlei Umstände bestimmt, weshalb m. E. diese Hefte besser dauernd im Lehrerzimmer verbleiben, wenigstens während der Schulzeit.

Ich komme damit gleich auf die andere Frage, ob es erlaubt sein soll oder nicht, die Bücher der Handbibliothek und die ungebundenen Hefte der ausliegenden Zeitschriften mit nach Hause zu nehmen. Meine dahin gehende Frage wurde von den Bibliotheken verschieden beantwortet. Der weitaus größte Teil — etwa drei Viertel — war dafür; wie ich glaube, durchaus mit Recht. In der Unruhe unserer Tätigkeit an den Schulanstalten, besonders den großen, fehlt in den Lehrerzimmern oft die nötige Sammlung[1]), gute Zeitschriftenaufsätze so zu lesen, wie sie es ver-

[1]) Ein besonderes Lesezimmer (neben dem Lehrerzimmer oder in Verbindung mit der Hauptbibliothek) besitzen aber nur wenige Anstalten.

Digitized by Google

dienen, nicht selten auch überhaupt die Zeit dazu, oder man ist genötigt, vorzeitig mit der Arbeit abzubrechen. So ist der Wunsch, Bücher wie Hefte in die häusliche Stille mitnehmen zu dürfen (vgl. o. S. 680 A. 1), ebenso erklärlich wie seine Erfüllung berechtigt. Natürlich darf es nicht auf längere Zeit geschehen, auch nicht drei Tage, wie es hier und da vorkommt, sondern nur einen, von 1 oder 5 Uhr (wo es noch Nachmittagsunterricht gibt) bis zum nächsten Morgen. Denn es ist sehr unangenehm, wenn man sich vorgenommen hat, in dieser oder jener freien Zwischenstunde einmal etwas Bestimmtes zu lesen, und es dann gerade nicht da ist. Also einen Tag, und über Sonntag sind es ja deren zwei! Daß für jedes Buch und jedes Heft ein Zettel niederzulegen oder eine Einzeichnung in ein am besten sachlich[1]), nicht nach den Namen der Entleiher geordnetes, im Lehrerzimmer ausliegendes Ausleihebuch zu machen ist — beides kann in denkbar kürzester Form geschehen —, ist selbstverständlich. Daß es immer geschieht, ist natürlich zu bezweifeln, und wenn das Entliehene am nächsten Morgen wieder da ist, schadet die Unterlassung ja nichts. Ja, wenn! Es ist sonst gar nicht möglich, die Ordnung aufrecht zu erhalten und die nötige Kontrolle zu üben. Recht nicht nur, sondern im Interesse aller Benutzer geradezu Pflicht des Bibliothekars ist es ferner, Säumige, zumal notorische, ernstlich zu mahnen, unter Umständen recht nachdrücklich. Dadurch, daß jede von der Behörde genehmigte Bibliotheksordnung die Bestimmung enthält — oder enthalten sollte —, daß „in Bibliotheksangelegenheiten den Anordnungen des Bibliothekars Folge zu leisten ist", erhält er dazu auch die für ihn m. E. durchaus notwendige Sanktion. Unter normalen Verhältnissen in einem Kollegium wird dann ein Einschreiten des Direktors oder ein Vorbringen der Sache in der Konferenz in der Regel nicht nötig sein; erfreulich ist keines von beiden. Es ließen sich aber immerhin Fälle denken — und vielleicht schwebt manchem Bibliothekar ein solcher aus seiner Praxis vor —, daß doch irgend ein allzu egoistischer oder auf besondere Rechte pochender Kollege auf gutwillige Weise durchaus nicht zu bewegen ist, die nötige Rücksicht zu üben; er weicht vielleicht nur dem Zwange. Gewiß ist es bedauerlich, wenn durch derartiges die Kollegialität zeitweise gestört wird; da aber eine wesentliche Seite dieses schönen Verhältnisses gerade die Rücksicht ist, so scheint es, als habe derjenige am wenigsten Anspruch darauf, der sie selber nicht achtet. Die Persönlichkeit des Bibliothekars selbst, auch die Art, wie die Kollegen ihn in seinem dornenvollen Amt unterstützen, wird übrigens in den meisten Fällen ausschlaggebend sein. Das Mitnehmen von Beständen der Handbibliothek nach Hause nun aber etwa zu verbieten, weil bei dem einen oder andern Kollegen der

[1]) Nur so ist sofort ersichtlich, wer ein Buch bezw. Heft hat. Bei größerem Betriebe ist dieses Verfahren das einzig richtige.



Digitized by Google

Gemeinsinn sich einmal schwächer entwickelt zeigt, hieße das Kind mit dem Bade ausschütten. Große Landesbibliotheken wissen von schlimmerem Mißbrauch zu erzählen; es würde aber niemand billigen, wenn sie die einmal eingeführte liberale Benutzungspraxis aufheben und so die Gesamtheit wegen der Liederlichkeiten einzelner strafen wollten. Daß ein genaues, stets auf dem Laufenden zu erhaltendes Verzeichnis der Bücher der Handbibliothek wie der ausliegenden Zeitschriften, in welchem auch jedes einzelne Heft nach Eingang zu vermerken wäre[1]), die Erhaltung der Ordnung fördern, insbesondere die Feststellung von kleinen Unregelmäßigkeiten stets sofort ermöglichen würde, soll hier nur eben bemerkt werden. Sache des Bibliothekars wäre es, nicht allzu selten den Bestand auf seine Vollständigkeit zu revidieren. Die Hauptsache aber ist, daß die Benutzer selbst die nötige Selbstzucht und gegenseitige Rücksicht üben, ohne die das Wirken selbst des besten Bibliothekars fruchtlos bleibt.

### 3. Die Hauptbibliothek.

#### a) Bestände und Etats.

Auch wo eine sehr gute Handbibliothek, etwa in der oben angedeuteten Ausstattung, besteht, kann sie natürlich die Hauptbibliothek nur teilweise ersetzen, da aber, wo sie ihren Namen kaum verdient, überhaupt nicht. Wenn man auch bestrebt sein wird, die neuesten und vortrefflichsten Hilfsmittel der Handbibliothek zuzuweisen und sie so am besten der Benutzung zugänglich zu machen, bleibt doch selbst in jüngeren Anstalten der Hauptbibliothek noch recht viel vorbehalten, was man kaum in jene wird übernehmen können, — von den großen Bibliotheken der alten Anstalten ganz zu schweigen. Die Handbibliothek kann die Krone des Ganzen sein, die Hauptbibliothek bleibt Stamm und Wurzel. Nicht bloß ihr Umfang, auch ihre Bedeutung wird in Kreisen, die uns ferner stehen, nicht selten unterschätzt; selbst die einzelnen Anstalten wissen in dieser Beziehung nicht allzuviel voneinander. Was aber das merkwürdigste an der Sache und beinahe komisch ist, scheint doch wohl dies, daß sogar die im eigenen Hause Sitzenden, von dem Bibliothekar und allenfalls dem Direktor abgesehen, mit wenigen Ausnahmen über die Bestände ihrer Bibliotheken recht wenig orientiert sind — dank ihrer schweren Zugänglichkeit, dank den oben skizzierten Zuständen auf dem Gebiete des Katalogwesens, um von anderen Gründen

[1]) Letzteres wird ja zwar auch im Zugangskataloge vermerkt; dieser liegt aber, wie wir sahen, bisher nur vereinzelt im Lehrerzimmer aus. Selbst wenn dies künftig häufiger üblich würde, wäre doch ein besonderer Vermerk gerade über die neuen Eingänge der Zeitschriften nicht überflüssig. Denn hier könnte hintereinander vermerkt werden, was dort durch andres notwendig unterbrochen wird. Die Übersicht ist so bedeutend leichter.

Digitized by Google

ganz abzusehen. Doch freuen wir uns zunächst einmal — es ist wirklich eine Freude — unseres Besitzes, die Benutzungsfrage erledigt sich vielleicht später.

Da die Statistiken über die auf unseren Schulbibliotheken vorhandenen Bände, soweit sie zu ermitteln waren, im allgemeinen nicht leicht zugänglich sind, gebe ich hier nach den mir gewordenen Angaben und mit Benutzung der von Schwenke (1893) und Irmer (1902) — vgl. oben S. 683 — ermittelten Zahlen eine Übersicht der Bestände der Lehrerbibliotheken Preußens und der übrigen Staaten des Deutschen Reiches, soweit sie 10 000 Bände[1]) überschreiten oder sich diesem Umfange nähern; sie wird gewiß manchem interessant sein. Die Verantwortung für die Richtigkeit der Zahlen muß ich meinen Gewährsmännern überlassen, wobei ich noch an die oben (S. 699) schon bemerkten Bedenken erinnere. Für einige Anstalten, bei denen die Angaben innerhalb weniger Jahre enorme Unterschiede zeigten, mußte eine Durchschnittszahl angenommen werden.

### A. Preußen.

Von den 395 Vollanstalten — nur diese kommen hier in Betracht — besitzen an Bänden[2]):

Über und gegen 30 000[3]):

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Halle Lat. | je | Berlin Jch. | 35 000 | Osnabrück | je |
| Halberstadt | 40 000 | Stettin Mst. | 34 558 | Rts. | 30 000 |
| Flensburg | 39 000 | | | Altona | |

[1]) Die Zählung nach Bänden — nicht nach Werken — gibt allein einen Begriff von dem Umfange einer Bibliothek. Denn von zwei Bibliotheken, die ihren Bestand z. B. auf je 5000 Werke angäben, könnte doch die eine um die Hälfte oder um das Doppelte größer sein als die andre, wenn sie sehr viel Zeitschriften, Enzyklopädien, Ausgaben fruchtbarer Schriftsteller, überhaupt viel bändereiche Werke besäße, von denen jedes doch nur eine Zahl darstellt. Eine Umrechnung der Zählungen nach Werken in die nach Bänden ist ohne weiteres gar nicht durchführbar; man kann höchstens nach mancherlei Erfahrungen ungefähr sagen, daß die Bandzahl die der Werke meist um das Doppelte übertreffen wird. Es kommt ganz auf die Umstände an. Darum ist es aber wünschenswert, daß die Anstalten, die eine Statistik nach Bänden noch nicht haben, sie bald nachholen, entweder an der Hand richtiger Kataloge oder, noch besser, durch Auszählen an Ort und Stelle (s. S. 698 f.).

[2]) Wo zu dem Namen der Stadt und der ev. näheren Bezeichnung die Schulgattung nicht hinzugefügt ist, wolle man immer das betr. (bezw. einzige) Gymnasium verstehen. Im übrigen sind die Benennungen, auch die Abkürzungen, nach dem Kunze-Kalender (X, 1903/4) gewählt, der ja den meisten Lesern zur Hand ist. — Programme und andre meist ungebundene Bestände sind nicht eingerechnet. Die Zahl der ersteren ist an vielen Stellen sehr bedeutend und beträgt in Pforta z. B. gegen 40 000.

[3]) Leider ist gerade bei diesen größten Bibliotheken die Angabe der Zahlen sehr schwankend.



Digitized by Google

### Über und gegen 20 000:

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Berlin B. | 26 000 | Paderborn | 23 000 | Weilburg | 21 000 |
| Pforta | 25 600 | Magdeburg U. L. Fr. | je ca. 22 000 | Magdeburg D. | je 20 000 |
| Zeitz[1]) | 25 500 | Koblenz | | Hildesheim Jos. | |
| Osnabrück Car. | 24 000 | | | | |

### Über und gegen 15 000:

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Kassel Fr.[2]) | 18 400 | Braunsberg | | Hadersleben | |
| Neiße[3]) | 18 140 | Thorn | je 17 000 | Heiligenstadt | je 15 000 |
| Schleswig | je | Düsseldorf kg. G. | | | |
| Bielefeld[4]) | 18 000 | | | | |
| Frankfurt a. O.[5]) | | Berlin Wil. | je 16 500 | Liegnitz[6]) Joh.(R.-A.) | |
| | 17 500 | Posen M. | | | |
| | | Husum | 16 000 | | |

### Zwischen 15 000 und 10 000:

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Elberfeld | 14 267 | Ratibor | je 12 000 | Elberfeld Rg. | gegen 10 000 |
| Gleiwitz[7]) | 14 045 | Ratzeburg | | | |
| Brieg | | Erfurt | | Frankfurt a. M. Lg. | |
| Ilfeld | je 14 000 | Konitz | je 11 000 | Glatz | |
| Oppeln | | Torgau | | Görlitz | |
| Schweidnitz | | Verden | | | |
| Stargard i. P. | 13 800 | Guben | je 10 500 | Herford | |
| Breslau Mt. | je 13 000 | Hirschberg | | Hildesheim A. | |
| Marienwerder | | Aurich | | | |
| Sorau | 12 500 | Berlin Kl. | | Königsberg Fr. | |
| Berlin F.W. | | „ W. | | | |
| Crefeld Rg. | | Breslau E. | gegen 10 000 | Köslin | |
| Hanau | je 12 000 | „ Fr. | | Lissa | |
| Potsdam | | Bromberg | | Meldorf | |
| Quedlinburg | | Danzig st. | | Minden | |
| | | Dortmund | | Rendsburg | |

---

[1]) Einschließlich der gegen 20 000 Bände umfassenden Stiftsbibliothek, die mit der Gymnasialbibliothek vereinigt ist.

[2]) Nach Irmer (1902). Nach Schwenke (1893): 14 800. Ist hier ein Druckfehler anzunehmen? Eine bestimmte Auskunft konnte ich bis jetzt nicht erlangen, doch scheint die Zunahme um 3600 Bände in 9 Jahren unwahrscheinlich, wenn nicht besondre Gründe vorliegen.

[3]) Dazu kommt eine Schülerbibliothek von 9500 Bänden!

[4]) Einschließlich der etwa 8300 Bände zählenden Loebellschen Bibliothek; die eigentliche Lehrerbibliothek zählt gegen 9700 Bände.

[5]) Besteht aus drei Teilen; vgl. Irmer a. a. O. S. 249.

[6]) Einschließlich der 5000 Bände umfassenden Rudolfina.

[7]) Hier zählte außerdem die Schülerbibliothek 1902 schon 6182 Bände! An manchen Anstalten ist sie sogar stärker oder wenigstens ebenso stark wie die Lehrerbibliothek, so z. B. in Dirschau, Löbau und Berlin 1. Realsch.

Digitized by Google

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Rinteln[1]) Neu-Ruppin | gegen 10 000 | Stettin St. „F.W.-Rg. | gegen 10 000 | Tilsit Wiesbaden | gegen 10 000 |

Die 10 000 werden demnächst erreichen, bezw. haben vielleicht schon erreicht die Anstalten in:

| | | | |
|---|---|---|---|
| Aachen K. | Göttingen | Leobschütz | Naumburg |
| Berlin W. O. | Gumbinnen | Liegnitz st. | Nordhausen |
| Breslau Mgd. | Hadamar | Lingen | Posen F. W. |
| Cöln F. W. | Hameln | Lüneburg | Salzwedel |
| Dillenburg | Hamm | Marburg | Schleusingen |
| Düren | Hersfeld | Mülhausen | Wesel |
| Glogau ev. u. k. | Kiel | Münstereifel | Wetzlar |

Danach besitzen also 80 (etwa der fünfte Teil) der Bibliotheken von Vollanstalten über 10 000 Bände, weitere 29 kommen dieser Zahl wenigstens nahe. Immerhin erreicht sie beinahe drei Viertel selbst der Vollanstalten nicht (286), und doch sind unter diesen manche hohen Alters[2]), und viele befinden sich in kleinen, entlegeneren Städten[3]).

Umgekehrt zeigen die Bibliotheken mehrerer junger und jüngster Anstalten, besonders in Vororten Berlins und am Rhein, schon eine recht erfreuliche Entwicklung, die das Beste für die Zukunft hoffen läßt. Aus dem Verhältnis der Bestände zu dem Alter der Anstalt läßt sich gleichzeitig die Leistungsfähigkeit wie die Bereitwilligkeit der einzelnen Gemeinden zu Aufwendungen für ihre höheren Schulen auch nach dieser Seite hin unschwer erkennen. So besaßen — um nur einige Beispiele anzuführen — am 1. Juli d. J. an Bänden (rund):

| | | | |
|---|---|---|---|
| Groß-Lichterfelde[4]) (im 12. Jahre) | 4500 | Schöneberg Ho. (im 9. Jahre) | 4000 | Dt. Wilmersdorf (im 10. Jahre) | 3000 |

[1]) Hier war die Zahl gegenwärtig nur schätzungsweise festzustellen, da die Bibliothek, die einen großen Teil ihrer alten Bestände (der ehemaligen Universität) an die Universitätsbibliothek in Marburg abgibt, um dafür neuere einzutauschen, z. Z. in Umwandlung begriffen ist.

[2]) Die Erscheinung, daß selbst Anstalten, die 150 Jahre oder länger bestehen, nur eine verhältnismäßig kleine Bibliothek besitzen, könnte auffallen, erklärt sich aber leicht auf folgende Weise. Einmal ist die regelmäßige Vermehrung durch bestimmte dafür jährlich angesetzte Summen noch jüngeren Datums, und ferner war eben ein großer Teil dieser Bibliotheken von jeher auf diese Summen allein angewiesen, während jene andern den Reichtum an Beständen weniger den laufenden Mitteln des Staates oder der Gemeinden als vielmehr besonderen Zuwendungen z. B. aus Stiftungen aufgehobener Klöster und eignem Vermögen verdankten und z. T. noch verdanken. Die einfache Rechnung lehrt, daß z. B. eine Bibliothek, die auf den durchschnittlichen Vermehrungsfonds von 600 ℳ jährlich allein angewiesen ist (was etwa einer Vermehrung von 50—60 Bänden jährlich entspräche), beinahe 100 Jahre brauchen würde, um einen Bestand auch nur von 5000 Bänden zu erreichen, und beinahe 200, um auf 10 000 zu kommen.

[3]) Man vgl. die Angaben bei Irmer.

[4]) Doch einschließlich der Bestände der Volksbibliothek, die den Grundstock der Gymnasialbibliothek bildete.

Digitized by Google

| | | |
|---|---|---|
| Elberfeld R. 3000 (im 12. Jahre) | Düsseldorf R. 1000 (im 9. Jahre) | Steele 1000 (im 6. bezw. 16. Jahre) |
| Rixdorf Rg. 1500 (im 6. Jahre) | Grunewald Rg. 1000 (im 3. Jahre) | Cöln-Ehrenfeld 800 (im 6. Jahre) |
| Düsseldorf Rg. 1300 (im 2. Jahre) | | |

## B. Die übrigen deutschen Staaten[1]).

### 1) Nord- und Mitteldeutschland.

Es besitzen über 10 000 Bände bezw. nähern sich diesem Bestande:

#### a) Sachsen.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Grimma[2]) | 25 000 | Zittau | 11 000 | Leipzig (Thomas-schule) | gegen 10 000 |
| Zwickau[3]) | 22 000 | Dresden (Kreuz-schule) | gegen 10 000 | Plauen | |
| Meißen | 17 000 | | | | |
| Freiberg | 15 000 | | | | |

#### b) Thüringische Staaten[4]).

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Gotha | 22 000 | Koburg | 12 000 | Altenburg | bald 10 000 |
| Gera[5]) | je 20 000 | Weimar | 10 000 | Arnstadt | |
| Meiningen | | | | | |

#### c) Anhalt.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Zerbst | 15 000 | Köthen | 11 000 | Dessau | 10 000 |

#### d) Braunschweig[6]).

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Braunschweig (Mart.-Kath.) | 17 000 | Holzminden[7]) | gegen 10 000 | Wolfenbüttel | 13 000 |

[1]) Da aus diesen die Angaben nur spärlich eingiegen (vgl. o. S. 689), konnte die Zahl der Bestände meist nur annähernd angegeben werden. Es geschah im Anschluß an Schwenkes Angaben in der Weise, daß dem Bestande von 1893 eine bestimmte, je nach dem Vermehrungsfonds angenommene jährliche Durchschnittszahl hinzugerechnet wurde. Meist dürften so die hier gegebenen Zahlen den richtigen ziemlich nahe kommen. Doch wiederhole ich meine (in der Vorrede der Sonderausgabe) ausgesprochene Bitte.

[2]) Die Zahl der Werke beträgt hier 15 000, so daß die der Bände (schätzungsweise) eher zu niedrig als zu hoch gegriffen ist.

[3]) Zugleich Stadtbibliothek.

[4]) Daß Eisenach in dem Verzeichnis fehlt, hat darin seinen Grund, daß es seit 1889 dort eine eigentliche Gymnasialbibliothek nicht mehr gibt; sie ist mit der Wartburgbibliothek und anderen Beständen in der öffentlichen Karl-Alexander-Bibliothek (z. Z. gegen 16000 Bände) vereinigt (vgl. S. 727 A. 2).

[5]) Zugleich Stadtbibliothek.

[6]) Die Gymnasialbibliothek in Helmstedt, der alten Universitätsstadt, ist nur klein (gegen 4000 Bände), die des „Juleums", der alten Hochschule, hat ihre besten Bestände abgegeben, enthält aber z. Z. immer noch über 26 000 Bände; vgl. Schwenke a. a. O. u. Helmstedt. Seltsam berührt unter anderen die dort angeführte Bestimmung, wonach zur Versendung außerhalb des Herzogtums Braunschweig die Genehmigung der vorgesetzten Behörde erforderlich ist, — ein aus der Zeit der Kleinstaaterei gebliebener Zopf, welcher noch des Abschneidens harrt.

[7]) Hier wird zweckmäßig die ältere Abteilung von der jüngeren (gegen

Digitized by Google

e) Oldenburg.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Eutin[1]) | 35 000 | Jever | 20 000 | Oldenburg | 12 000 |

f) Mecklenburg-Schwerin[2]).

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Güstrow | 18 000 | Parchim | 10 000 | Rostock | 10 000 |

g) Die Hansestädte[3]).

Hamburg J. 25 000

h) Die übrigen Staaten.

In den übrigen mittel- und norddeutschen Kleinstaaten sind Bibliotheken höherer Schulen, welche die Zahl von 10 000 Bänden erreichen oder überschreiten, nicht vorhanden. Die größten Zahlen weisen verhältnismäßig auf:

Korbach 7000 Neustrelitz 6000

2) Süddeutschland[4]).

a) Bayern.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Straubing[5]) | 40 000 | Ansbach | 11 500 | München (Wilh.-G.) | je 10 000 |
| Speyer | 23 000 | Bamberg | | | |
| Zweibrücken | 20 000 | (Altes G.) | 10 000 | Schweinfurt | |
| Bayreuth | 15 000 | | | | |

Dem Bestande von 10 000 kommen nahe:

| | | |
|---|---|---|
| Münnerstadt | Hof | Nürnberg (Altes G.) |
| Eichstätt | | Würzburg ( „ „ ) |

b) Württemberg.

In Württemberg, wo die Bibliotheken der höheren Schulen trefflich eingerichtet und wenigstens teilweise mit bedeutenderen

5000 Bde.) unterschieden; es wäre sehr zu wünschen, daß dies auch an anderen Anstalten mit alten Beständen geschähe, damit die neueren Werke besser zur Geltung kommen; vgl. oben S. 695 und 701.

[1]) Zugleich öffentliche Bibliothek.

[2]) Das Gymnasium und das Realgymnasium in Schwerin besitzen nur Handbibliotheken; die übrigen Bestände sind 1886 ebenso wie diejenigen anderer Institute, Behörden usw. der Regierungsbibliothek (z. Z. gegen 170 000 Bände) bei ihrer Reorganisation einverleibt worden. Dieses Verfahren ist aus finanziellen Gründen vom Standpunkte der Schulinteressen für kleine Orte wohl zu rechtfertigen, für größere schwerlich zu empfehlen (s. o. S. 707 A. 1).

[3]) Die Bibliothek des Katharineums in Lübeck umfaßt zwar nur 3500 Bände; da aber die Stadtbibliothek (115 000 Bde.!) räumlich mit ihr vereinigt, auch der Bibliothekar durch eine Art von Personalunion z. Z. an beiden derselbe ist, so sind hier besonders günstige Vorbedingungen für leichten Gebrauch vorhanden. Die Bibliothek der Hauptschule in Bremen umfaßt erst etwas über 7000 Bände; hier ist aber wiederum die vortreffliche Einrichtung des Generalkatalogs der Stadtbibliothek hervorzuheben (vgl. o. S. 707).

[4]) Vgl. die Bemerkung S. 726 Anm. 1.

[5]) Schätzungsweise. Nach Schwenke (1893) 14 685 Bände, nach neuerer Angabe 8588 Werke, unter denen aber besonders viele sehr bändereiche sich befinden, so daß die obige Zahl nicht zu hoch gegriffen sein dürfte.

Digitized by Google

Vermehrungsfonds ausgestattet sind, erreicht doch bis jetzt keine von ihnen eine höhere Zahl der Bestände. Verhältnismäßig am größten sind:

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Stuttgart Realg. | 9000 | Stuttgart Eb.-Ludw. G. | 7000 | Heilbronn | 7000 |

c) Baden.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Karlsruhe[1]) | gegen 40 000 | Konstanz | | 15 000 |
| Rastatt | 17 000 | Freiburg | bald | 10 000 |

d) Hessen.

| | | | |
|---|---|---|---|
| Mainz Oster-G. | 12 500 | Mainz Rg. + O.R. | 10 000 |
| Darmstadt Ludw.-Georgs-G. | 11 000 | Worms[2]) | ? |

e) Elsaß-Lothringen.

Größere Schulbibliotheken gibt es im Reichslande noch nicht, was sich u. a. aus dem Umschwung der politischen Verhältnisse seit 1871 erklärt. Die größten Bibliotheken erreichen oder überschreiten nur eben die Zahl von 5—6000 Bänden:

| | | | |
|---|---|---|---|
| Colmar Lyz. | Mülhausen O.R. | Straßburg | Prot. G. |
| Metz Lyz. | Straßburg[3]) Lyz. | „ | Bisch. G. |

Trotzdem sind in bezug auf Bibliotheksbenutzung„ wie mir scheint, die Straßburger Amtsgenossen z. B. wenigstens nicht ungünstig gestellt, sicher günstiger als etwa die Berliner. Denn die Straßburger Universitäts- und Landesbibliothek (830 000 Bände) ist nur um $^1/_3$ kleiner an Beständen als die Königliche Bibliothek[4]) zu Berlin, wird aber nur etwa $^1/_7$ (durch Ausleihen) bezw. $^1/_3$ (Benutzung im Lesesaal) so stark benutzt wie diese. Es ist klar, daß so die Wahrscheinlichkeit, Bücher schnell zu erhalten, in Straßburg größer ist als in Berlin. Außerdem ist die Straßburger Stadtbibliothek (120 000 Bände) z. Z. noch erheblich umfangreicher als die erst in der Bildung begriffene Berliner[5]) (42 000), wobei noch zu berücksichtigen ist, daß die Zahl der Benutzer aus naheliegenden

[1]) Nachdem hier 1903 ein (im Verhältnis zur großen Zahl der Bestände nicht sehr umfangreicher) gedruckter Katalog erschienen ist (282 S., bis 1. Dezember 1902 reichend), wäre eine genaue Feststellung des Bestandes dieser großen Bibliothek besonders wünschenswert und wird hoffentlich auch bald erfolgen.

[2]) Bei Schwenke konnte darüber nichts mitgeteilt werden. Da aber das Gymnasium schon recht alt, neuerdings auch mit der Oberrealschule verbunden ist, darf wohl das Bestehen einer größeren Bibliothek vorausgesetzt werden.

[3]) Vgl. auch J. Gaß, Straßburgs Bibliotheken, 1902, S. 71 f.

[4]) Eine genaue Vergleichung beider hinsichtlich der Benutzung ist z. Z. deshalb nicht möglich, weil die Statistik (s. Jahrb. d. deutschen Bibliotheken II 1903 S. 124 f., 130 f.) bei beiden nicht durchweg nach den gleichen Grundsätzen gehandhabt wird.

[5]) Vgl. Jahrb. d. deutschen Bibliotheken I (1902) S. 8 f., II (1903) S. 7 f. und oben S. 708 Anm.

Digitized by Google

Gründen bald auch hier gerade im umgekehrten Verhältnis zum Umfange der Bibliotheken stehen wird. Erwünscht wäre übrigens, daß wir über die gegenwärtigen Verhältnisse des höheren Schulwesens des Reichslandes in leicht zugänglicher Weise orientiert würden, etwa in Form eines Anhanges zu Wiese-Irmer, in welchem dann natürlich auch die Bibliotheken eine Stelle finden müßten. Das von Baumeister in seinem Abriß der Schulverhältnisse von Elsaß-Lothringen gegebene Material (Hdb. d. Erz.- u. Unterrichtslehre für höhere Schulen I, 2 (1897) S. 217) ist geschichtlich wertvoll, versagt aber für die Verhältnisse der Gegenwart.

Schwenke hat nun s. Z. versucht, wenigstens von den höheren Lehranstalten, von denen ihm damals Nachricht zugegangen war, die Gesamtzahl der Bände in den einzelnen Staaten und preußischen Provinzen wie im ganzen Deutschen Reiche zu ermitteln und den Durchschnitt in derselben Weise zu berechnen. Danach hatte sich (1893) ergeben, daß 346 Anstalten Preußens 2 195 721 Bände besaßen, während die Gesamtsumme bei 530 deutschen höheren Schulen 3 172 761 Bände betrug. Im Durchschnitt kamen dabei auf jede preußische Anstalt 6348, auf jede deutsche 6002 Bände.

Im Anschluß an die für Irmer (a. a. O.) gemachten umfassenderen Angaben, die aber, wie ich schon bemerkte, im einzelnen von denen bei Schwenke oft ganz unverhältnismäßig abweichen, ist dann kürzlich[1]) eine neue Zusammenstellung nur von preußischen Anstalten (484) gemacht worden, die eine Gesamtzahl von 2 742 001 Bänden ergab. Unter Zurückführung der Angaben der Anstaltsbibliotheken, die nur Werke, nicht Bände gezählt hatten (50), auf Bände (schätzungsweise), und unter Hinzurechnung der Anstalten, die gar keine Angaben gemacht hatten (43), mit einer Wahrscheinlichkeitszahl konnte dann der Bestand der Bibliotheken von 578 preußischen Anstalten auf etwa 3 000 000 Bände veranschlagt werden. Wenn danach der Durchschnitt jetzt nur noch 5190 gegen 6348 im Jahre 1893 beträgt, also um über 1000 Bände heruntergegangen ist, so darf man sich darüber nicht wundern, wenn man bedenkt, wie viele reale Anstalten zumal im letzten Jahrzehnt am Rhein, in Berlin und anderwärts gegründet worden sind. Ihre kleinen Bibliotheken beeinflussen den Durchschnitt natürlich ungünstig, ohne daß dieser Umstand durch die laufende Vermehrung der älteren Anstalten ausgeglichen würde. Ich möchte bei dieser Gelegenheit nicht versäumen, darauf hinzuweisen, daß gerade hier Durchschnittszahlen für solche, die mit der Entwicklung unseres höheren Schulwesens nicht näher vertraut sind, leicht irreführend sein können. Wenn z. B. sich aus der genannten Tabelle (a. a. O. S. 279) ergibt, daß die Lehrer-

[1]) Zentralbl. f. Bibl. XXI (1904) S. 279—280.

Digitized by Google

bibliotheken Schleswig-Holsteins den höchsten Durchschnitt mit über 8000 Bänden aufweisen, während die in Westfalen und der Rheinprovinz mit je 4500 am tiefsten stehen, so könnte von Unkundigen der Schluß gezogen werden, daß es mit den Lehrerbibliotheken dieser beiden Provinzen recht schlecht bestellt sei. Und doch wäre das ganz verkehrt. Denn in Schleswig-Holstein gibt es einmal verhältnismäßig viele alte Anstalten, und ferner sind die Verhältnisse der höheren Schulen, was ihre Zahl anlangt, seit 1893 hier ziemlich konstant geblieben (nur zwei neue Anstalten), wogegen in den andern beiden Provinzen in demselben Zeitraum nicht nur über 20 Anstalten neu gegründet sind, sondern außerdem auch neben den alten berühmten Schulen mit großen Bibliotheken sehr viele jüngere Realanstalten aus dem 19. Jahrhundert sich befinden. Würde man nur die Gymnasien bis zu einem gewissen Zeitabschnitt rechnen, so würde sich der Durchschnitt natürlich ganz bedeutend verschieben.

Aus alledem ergibt sich aber doch, und das kann mit Befriedigung festgestellt werden, daß die Lehrerbibliotheken der höheren Schulen Deutschlands im ganzen wie Preußens im besonderen über recht ansehnliche wissenschaftliche Hilfsmittel verfügen, die, wie man sieht, erheblich reicher sind, als selbst mancher unter uns angenommen haben mag, und Dank gebührt allen, die uns Hilfsmittel verschafft haben, aus denen Nutzen und Förderung für unsere weitere Ausbildung entsteht.

Die Zahlen allein tun es nun aber nicht, so gern man auch gelegentlich mit ihnen prunken mag. Gewiß befinden sich in den Beständen der großen Schulbibliotheken von 20 000 und mehr Bänden manche Werke von bleibendem Werte. Aber das meiste veraltet doch; vieles wird von einer Generation auf die andere zwar mit Pietät, aber auch zum Kummer der Bibliothekare übernommen, ohne durch Jahre, ja Jahrzehnte jemals benutzt zu werden; neuerdings werden dazu noch oft Ladenhüter, veraltete Auflagen u. s. w. von Wohltätern in bester Absicht zwar, aber doch unter Verkennung des Zweckes dieser Bildungsstätten ihnen einverleibt, und chronischer Raummangel wird eine der unerfreulichsten Begleiterscheinungen der Entwicklung auch unserer Schulbibliotheken. Das wichtigste aber, worauf das lebende Geschlecht ein Recht hat, ist, daß die neuere wissenschaftliche und pädagogische Literatur auch uns in ausreichender Weise zugeführt werden kann. Alte, berühmte Anstaltsbibliotheken, die ihren Benutzern bei mancher bedeutenden Arbeit gedient haben, müssen auf der Höhe erhalten, neugegründete so gestellt werden, daß sie in nicht zu ferner Zeit wirklich die Aufgabe erfüllen können, einem großen Kollegium wissenschaftlich gebildeter Männer ein Fortschreiten zu verbürgen. Mit anderen Worten: Die Vermehrungsetats sind in der Höhe einzustellen, je nach den Verhältnissen der einzelnen Anstalten, daß sie den ins Auge gefaßten Zielen einigermaßen entsprechen.

Digitized by Google

Die Geschichte der Lehrerbibliotheken selbst der bedeutendsten Anstalten zeigt uns in dieser Beziehung einen Leidensweg. Die meisten waren in früheren Zeiten beinahe ausschließlich auf Geschenke angewiesen. Was M. Wehrmann in seiner „Geschichte der Bibliothek des Marienstiftgymnasiums in Stettin“[1]) aus den Quellen mitteilt, kann beinahe als typisch gelten. Im Laufe des neunzehnten Jahrhunderts, besonders in der zweiten Hälfte, haben sich auch diese Verhältnisse völlig geändert, aber ich glaube, daß auch jetzt noch manches geschehen kann und wird geschehen müssen, sobald die Finanzlage des Staates wie der Gemeinden es erlaubt. Der durchschnittliche Vermehrungsetat betrug nach Schwenke (a. a. O. S. 387) 575 ℳ jährlich für Preußen[2]), 598 ℳ für das Reich, und er hat sich, was nicht unwichtig ist, in den 12 Jahren, die seit dieser Berechnung verflossen sind, kaum wesentlich geändert. Für die einzelnen preußischen Provinzen sind die Unterschiede nicht besonders erheblich. Am höchsten stand und steht hier Berlin (694 ℳ), am niedrigsten Brandenburg (ohne Berlin) mit 503 ℳ[3]). Im Anschluß an das oben (S. 729 f.) Bemerkte will ich noch hervorheben, daß sich z. B. das Verhältnis von Schleswig-Holstein und Rheinprovinz in dieser Hinsicht, was in der Tat wichtig ist, gerade umkehrt (594 : 632), trotz der Umstände, die für die letztere Provinz in bezug auf den Durchschnitt der Bändezahl ins Gewicht fielen. Mir scheint nun ein Durchschnitt von beinahe 600 ℳ als Vermehrungsetat für die Bedürfnisse der Lehrerbibliothek einer Vollanstalt durchaus angemessen, wenn dabei festgehalten wird, daß diese eigentlich nicht 15 oder 18, sondern 9 Klassen hat und dementsprechend ein Kollegium von etwa 12 Oberlehrern. Wie nun die Doppelanstalten in den letzten Jahrzehnten sich entwickelt haben, ist bekannt; aber die Aufwendungen für die Bibliothek sind nicht überall mit den Kollegien gewachsen.

[1]) Baltische Studien XLIV (1894) S. 197—226. Danach hatte a. 1666 die Bibliothek 6 Taler jährlich „einzuheben“ (S. 205); 1718 setzten sich ihre Einnahmen aus folgenden fünf Bestandteilen zusammen (S. 212): *1) „Es gehört ihr eine kleine Wiese bei Frauendorf, so jährlich 4 Taler trägt. 2) Jeder Professor mufs, wenn er vociert wird, 2 Taler geben. 3) Jeder Bursch mufs bei der Introduction 4, jeder Adlige 8 Groschen geben. 4) An der Bibliotheksthür ist eine Büchse angebracht. 5) 1692 ist ein Kollektenbuch angefangen, doch ist jetzt keine Spur davon*“. Um 1800 betrug die Einnahme schon gegen 30 Taler (S. 213), jetzt beläuft sich der Vermehrungsetat auf 750 ℳ, keine zu hohe Summe im Vergleich zu der Bedeutung der Sammlung.

[2]) Die Gesamtsumme betrüge danach für die 596 höheren Lehranstalten Preußens (die in Entwicklung begriffenen eingerechnet) 342 429 ℳ jährlich, rund 350 000 ℳ, also etwa ebensoviel wie die für die sächlichen Ausgaben der fünf größten preußischen Landes- und Universitätsbibliotheken (Berlin, Göttingen, Breslau, Bonn, Königsberg) zusammen (vgl. Jahrb. d. deutsch. Bibl. II (1903) S. 126).

[3]) Daß übrigens Berlin hier an erster Stelle steht, ist z. T. wenigstens nicht das Verdienst der Lebenden, sondern alter Wohltäter, und der höhere Durchschnitt ist durch die Extrazuschüsse von Stiftungen einiger alter Anstalten leicht zu erklären.

Digitized by Google

Das jedoch anzustreben, ist, glaube ich, nicht unbillig. Und während es natürlich ganz klar ist, daß die wissenschaftlichen Bedürfnisse eines Kollegiums von 20 Männern in der Regel umfassendere, vielseitigere sind als die eines solchen von 12 und demnach auch reichlichere Unterstützung erfordern, sind die Unterschiede der Vermehrungsetats, soweit sie tatsächlich sich zeigen, hier sehr geringe und stehen nicht in dem richtigen Verhältnis zur Größe der Kollegien. Und doch scheint mir dies, wenn nicht der einzige, so doch ein sehr wesentlicher Gesichtspunkt, der zu den oben angeführten sich gesellt.

Von den 150 Anstalten, die mir Angaben zur Verfügung gestellt haben, teilen 128 — in Bestätigung oder Ergänzung des bei Schwenke gedruckt vorliegenden Materials — den Etat der Lehrerbibliothek mit; danach haben 1) 20 Anstalten mehr als 1000 ℳ zur Verfügung (mehrere davon 1500!), 2) 24 mehr als 750 ℳ, 3) die meisten, 52, können 600 oder 700 ℳ für ihre Lehrerbibliothek ausgeben; es folgen 4) 19 mit je 500 ℳ, endlich 5) 13 mit weniger als 500 ℳ, bis hinab zu 300 ℳ für das Jahr. Die Bibliotheken unter 1 scheiden für die Gesamtbetrachtung im wesentlichen aus; denn hier handelt es sich meist um solche, die sich entweder aus eigenen, bedeutenden Mitteln erhalten oder doch zu dem staatlichen oder Gemeindeetat erhebliche Zuschüsse leisten können. In diesen Fällen kann allerdings für eine zweckmäßige Erweiterung der Bibliothek gesorgt werden. Ebenso sollte aber auch die 5. Klasse in nicht zu ferner Zeit ausscheiden können, dergestalt, daß sie mindestens in die nächsthöhere überginge. Denn daß 460, 450, 400 oder gar 300 ℳ Vermehrungsetat für die Bibliothek einer Vollanstalt — nur um solche handelt es sich hier — völlig unzureichend sind, bedarf gar keiner Begründung; einige dieser Fälle betreffen Anstalten (übrigens nicht staatliche!) mit 20—22 Oberlehrern! Das Normale scheint mir zwischen 1000 ℳ auf der einen und mindestens 500 ℳ auf der anderen Seite zu liegen.

Im einzelnen ließen sich etwa folgende Gesichtspunkte aufstellen. Zunächst ist wünschenswert, daß, wie schon angedeutet wurde, die Etats auch für die Bibliotheken der Größe der Kollegien einigermaßen entsprechen. Die letzteren vergrößern sich nicht selten, oft erheblich im Laufe weniger Jahre; so wäre auch auf angemessene Erhöhung der Bibliotheksetats hinzuarbeiten und etwa alle drei oder sechs Jahre in Verbindung mit dem Verwaltungsbericht dieser Punkt sachgemäß zu revidieren. Wo mehrere staatliche Anstalten oder staatliche und städtische von annähernd gleichen Verhältnissen an demselben Orte vorhanden sind, wäre ein gewisser Ausgleich ihrer Mittel für Bibliothekszwecke anzustreben. Und während z. B. eine Anstalt mit neun Klassen in einer kleinen Universitätsstadt mit 500 ℳ jährlich wohl auskommen kann, weil ihr, und noch dazu unter den bequemsten äußeren Bedingungen (kurze Wege,

Digitized by Google

geringer Zeitverlust) die Universitätsbibliothek helfend zur Seite tritt, wäre unter sonst gleichen Umständen dieselbe Summe in einer abgelegenen Provinzialstadt viel zu niedrig. Gerade die Bibliotheken dieser Städte bedürfen besonderer Hilfe[1]), aber leider sind zumal die Magistrate da schwer zu bewegen, ein paar hundert Mark mehr für Kulturzwecke dieser Art zu bewilligen. Die Bibliotheken staatlicher Anstalten auch in kleinen Städten stehen meist erheblich günstiger. Unterschiede von der Art, wie sie z. B. S. 717 A. 1 hervorgehoben sind, dürften nicht vorkommen; sie müssen allmählich den Standpunkt der Kollegien beeinflussen. Diese bedürfen aber wenigstens annähernd gleicher Fürsorge. Große Anstalten mit 18 oder mehr Oberlehrern sollten nirgends unter 700 ℳ für ihre Bibliotheken beziehen, wenn andere Bibliotheken von wissenschaftlicher Bedeutung am Orte sind, und sie haben mehr nötig, 750—900 ℳ, wenn ihre Lage isoliert ist. In Bayern und meist auch in Elsaß-Lothringen ist die letztere Summe, 900 ℳ, vielfach die Regel[2]). Nicht zu vergessen sind auch die Bibliotheken derjenigen alten Anstalten, die große und wirklich wertvolle Bestände aufweisen, deren Ruhmestitel es auch von jeher gewesen ist, besonders tüchtige Lehrer und Gelehrte an sich zu fesseln, die aber vielfach, weil sie ihr eigenes Vermögen für andere Dinge, notwendige Baulichkeiten u. a. haben ausgeben müssen, für die Bibliothek nun auf Staat oder Gemeinden allein angewiesen sind. Bibliotheken mit 20 000 und mehr Bänden müssen notwendig allmählich verkümmern, wenn ihnen nur ein Etat von 500 ℳ zugebilligt wird, während sie des Doppelten bedürfen, um auf der Höhe zu bleiben. Zu berücksichtigen ist dabei, daß gerade manche von diesen nach wirklichem oder Gewohnheitsrecht auch weiteren Kreisen der Stadt und Umgegend dienen, nicht den Lehrern allein. Hier kommen soziale Rücksichten in Frage, und wenn der Staat, der für alles sorgen soll, nicht allein eintreten kann, so müssen Kreise und Gemeinden mithelfen. Die Zahl der Bände, die uns frühere Generationen überliefert haben, verbürgt nicht allein den Wert der Bibliotheken. Eine Gymnasialbibliothek mit 5000 Bänden aus neuerer Zeit, die bei einem jährlichen Vermehrungsfonds von 1000—1200 ℳ die wichtigsten neueren Werke ohne Schwierigkeit beschaffen kann, wird an Bedeutung eine ältere von 10 000 oder 20 000 Bänden bald überflügeln, die mit 400 bis 500 ℳ jährlich auskommen muß. Die Gegenwart muß zeigen, daß sie der Vorfahren würdig ist, und erhalten, was jene gebaut haben.

Viele der hier angeregten Gesichtspunkte stehen in einer gewissen Beziehung zu einer andern Seite des Etats, der Besoldung

[1]) Vgl. dazu das oben (S. 714) unter „Zeitschriften" Bemerkte.
[2]) Vgl. im einzelnen Schwenke a. a. O. S. 387.

Digitized by Google

des Bibliothekars. Es läge nahe, gleich hier von dieser Sache zu reden, wenn nicht erst dessen mannigfaltige Verrichtungen ins Auge zu fassen wären. Diese werden in den nächsten Abschnitten zur Sprache kommen, und es wird sich empfehlen, erst dann auch ein Wort über des getreuen Arbeiters würdigen Lohn zu sagen.

Ich komme nun zu dem wichtigsten Kapitel, dem

### b) Präsenz- und Ausleihesystem.

Indem ich dieses Kapitel „Präsenz- und Ausleihesystem" überschreibe, will ich gleich den Weg zeigen, den auch die Verwaltungen unserer Lehrerbibliotheken, dem Beispiel der Landes-, Universitäts- und besonders der Institutsbibliotheken folgend, fortan allmählich werden einschlagen müssen, wenn sie nicht die dort seit zwei Jahrzehnten gemachten Fortschritte ignorieren und das erheblich gesteigerte wissenschaftliche Interesse der Oberlehrer empfindlich schädigen wollen. Die Schätze, welche unsere Vorgänger zumal in unseren älteren Lehrerbibliotheken oft seit Jahrhunderten aufgespeichert haben, sind gut, zweckmäßige Vermehrung (s. Abschnitt c) ist noch besser, am besten aber und wichtigsten ist, auch unter den bescheidenen äußeren Verhältnissen der kleineren Bibliotheken, die Benutzung. Was hilft uns eine alte Gymnasialbibliothek berühmten Namens, die noch so zweckmäßig vermehrt wird, wenn wir sie nicht benutzen können, d. h. so, wie es unsere und unserer Zeit Gewohnheiten gebieterisch verlangen, nicht so, wie entweder längst veraltete Reglements oder üble Gewohnheiten es wollen, von denen jene staatlichen Institute außerhalb unserer Schulen sich längst emanzipiert haben? Und gerade wir sollten zurückbleiben? Zu fordern ist also, daß die Einrichtungen auch unserer Lehrerbibliotheken, auf die mehrere Tausende unserer Standesgenossen so gut wie allein angewiesen sind, für die Staat, Gemeinden und Stiftungen erhebliche Summen aufwenden, derartig gestaltet werden, wie es einem gesteigerten Benutzungsbedürfnis entspricht. Wieviel sie nun zu wünschen übrig lassen, zugleich aber auch, auf welchem Wege eine allseitig befriedigende Abhilfe gewonnen werden kann, ist oben schon nach verschiedenen Seiten hin gezeigt worden. Ich glaube, daß auch die wichtige Frage des Benutzungssystems der Hauptbibliothek, die auf großen Bibliotheken längst und auch bei uns wenigstens hier und da schon zur Befriedigung der Beteiligten gelöst ist, in einer Weise geregelt werden kann, die im ganzen ebensosehr der Würde unseres seit vier Jahrzehnten in sichtlicher Hebung begriffenen Standes entspricht wie sie andererseits besonderen, örtlichen Verhältnissen ihre Eigenart wahrt. Denn gerade auf den letzteren Punkt (vgl. schon oben S. 685) kommt hier außerordentlich viel an; jedes Schema ist vom Übel.

Die Lehrergeneration vor uns hat im Bibliothekswesen ihrer

Digitized by Google

Anstalten in der Regel nur das Ausleihesystem gekannt; d. h. wer ein Buch wünschte — allzu oft kam es nicht vor und manche Bibliothekare sollen es wie eine Art persönlicher Beleidigung aufgefaßt haben, wenn jemand eins begehrte (so sagen viele ältere Kollegen) [1] —, der wandte sich also in der bestimmten Bibliotheksstunde, meist nachmittags, an den Verwalter der Sammlung. Dieser entnahm dann das Buch eigenhändig [2] dem Regale und händigte es gegen Schein dem andern aus, um es nach bestimmter Zeit wieder zurückzuerhalten. Das war die Praxis, und so ist sie im wesentlichen heute noch an 80 Prozent der Anstalten. Die Kollegen von damals haben sich dabei gewiß ganz wohl gefühlt: sie kannten es nicht anders, und anderswo wurde die Sitte ja auch nicht wesentlich freier gehandhabt; der Bibliothekar hatte eine sehr einfache Tätigkeit, die mit der heutigen an großen Anstalten gar nicht zu vergleichen war, und mochte ebenfalls zufrieden sein. Kataloge, welche die Begehrlichkeit hätten reizen können, waren nicht oder nur da vorhanden, wo sie nichts helfen konnten (s. o. S. 701 ff.), die Mittel der Anstalten für ihre Bibliotheken waren mäßig. Vielleicht darf man auch sagen, daß die Kollegen vor Zeiten ihre bescheidene Einnahme besser zu Rate hielten als die von heute ihre größere (sie ist es ja nur absolut, nicht relativ) und bei einfacheren Lebensverhältnissen sich manches Werk für ihre Studien und Liebhabereien anschafften, das ihnen die Schulbibliothek nicht bot, so daß sie diese einigermaßen entbehrlich fanden. Nicht daß sie weniger arbeiteten als wir; aber ihre Arbeit war mehr

---

[1] Einem von ihnen verdanke ich einen poetischen Beitrag zum Lehrerbibliothekswesen jener Zeiten, der zwar den Umständen entsprechend, denen er seine Entstehung verdankt, einige liebenswürdige Übertreibungen aufweist, im ganzen aber doch für gewisse Zustände der Vergangenheit (hoffentlich nicht mehr der Gegenwart) so charakteristisch, beinahe typisch ist, daß ich ihn hier mitteilen will. Der Sänger wie sein Held sind übrigens klangvollen Namens.

Als größten Schatz sah Mann für Mann
In Griechenland die Bücher an.
Man tat sie in ein Burgverließ,
Das kurz — Bibliotheke hieß.

Den Schlüssel führte der Prostat,
Sonst ist kein Mensch ihr je genaht.
Zum Orte nahm man Türme gern,
Vier Treppen hoch, dem Wasser fern.

Beim Pallasfest, einmal im Jahr,
Nahm der Prostat des Amtes wahr.
Er stieg hinauf, doch einsam nur,
Verwischte sorglich jede Spur.

Und bat ihn beim Heruntergehn
Ein Bürger: „Laß ein Buch mich sehn!“
So rief er: „Wart bis nächstes Jahr,
Dieweil ich eben oben war.“

An Sold gebrach es dem Prostat,
Wie jedermann in Solons Staat.
Doch einstmals, als ein neuer kam,
Herr Perikles den Beutel nahm,

Warf hundertzwanzig Drachmen aus
Und rief: „Nun gib den Schatz heraus!“
Ihr fragt: „Kam da das Ding in Trab?“
Man weiß nicht —; Pollux bricht hier ab.

[2] So schreiben es die drei oben zitierten Bibliotheks-Instruktionen aus den fünfziger, sechziger und siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts sogar ausdrücklich vor!

Digitized by Google

konzentriert, der Kreis der Interessen enger, wenngleich diese oft tiefer gingen. Das ist anders geworden, schon seit ein paar Jahrzehnten, und die Unruhe der großen Anstalten und wieder besonders der in großen Städten hat auch andere Lehrer geschaffen, mit neuen Interessen und Bedürfnissen. Die Klassen sind größer, die Anforderungen an den einzelnen vielseitiger geworden; die Literatur aller Fächer ist gewaltig gewachsen. Wieviel Bücher können wir heute noch ruhig, eingehend studieren, von Seite zu Seite, langsam, bedächtig, bis zu Ende, und vielleicht gar zum zweiten oder dritten Male? Ich meine mehr wissenschaftliche Darstellungen als gerade Schulbücher im engeren Sinne, die wir ja auch heute wohl manchmal halb auswendig wissen. Es kommt uns mehr als jenen auf schnelles Einarbeiten, auf rasche Orientierung an; was man nicht ganz lesen kann, will man wenigstens nach seinem wesentlichen Inhalte sich zu eigen machen, und aus manchem umfassenden Werke fallen nur eben Brosamen ab. Daher denn auch die ins Ungemessene angewachsene Zahl der Zeit- und Wochenschriften, Jahresberichte und Handbücher, von denen unsere Väter und Großväter nicht viel wußten. Sie kamen mit weniger aus. Wir sind genötigt, vieles zu lesen, uns schnell auch in neue Gebiete hineinzufinden[1]), und leicht zugängliche Bibliotheken sind uns ein Bedürfnis geworden. Die Zeit aber, die jene neben der Arbeit des Berufs zur Erholung verwenden konnten, bringen wir jetzt, oft mehrere Stunden täglich, bei den weiten Entfernungen der großen Städte in überfüllten Wagen mit noch schlechterer Luft zu, als sie die Schulklassen haben, und die Ferien, besonders die großen, sind manchem — anders als früher — eine wahre Erlösung; sie sollen den abgearbeiteten, gehetzten Menschen wieder frisch und leistungsfähig machen. Was Wunder, daß wir uns bestreben, mit unserer Zeit Haus zu halten, unnütze Wege zu vermeiden, Anstöße im voraus aus dem Wege zu räumen, möglichst viel zu einer Zeit „abzumachen", um keine andere opfern zu müssen! Es ist nicht anders, und das ältere Geschlecht, das bei weiser Beschränkung noch seinen alten Gewohnheiten folgt und uns gern an ihnen teilnehmen lassen möchte, wird es schwerlich ändern. Unsere Zeit ist kostbar geworden, auch im Schulleben, auch in der Schulbibliothek.

Wer sie heute nicht viel benutzt — und es gibt wohl manchen, der auch eine große selten aufsucht —, wird die hier angeregten Fragen höchst gleichgültig finden, allenfalls mit ein paar durch alten Brauch gestützten Gründen die Sache abtun, auf das Wesent-

[1]) Unsre Schüler, besonders die begabteren der oberen Klassen, vielseitiger interessiert als wir vor 30 oder 40 Jahren, verlangen es von uns; vgl. die treffenden Bemerkungen von F. Paulsen, „Die höheren Schulen Deutschlands und ihr Lehrerstand in ihrem Verhältnis zum Staat und zur geistigen Kultur" (1904) S. 27.

Digitized by Google

liche aber nicht eingehen. Und die andern müssen dann Geduld und Zähigkeit genug besitzen, um ihrerseits festzuhalten und schließlich durchzudringen.

In unserer Bibliotheksfrage liegt die Sache wohl so. Wer in einer Zeit gesteigerter und vielseitiger geistiger Interessen auf allen Gebieten den bisherigen Zustand des einseitigen Ausleihesystems für gut hält und ihn behalten will, Direktoren, Bibliothekare und Kollegen, mag ihn immerhin behalten. Man sollte auch Wohltaten jemandem nicht aufzwingen, dem sie keine sind. In allen solchen Fällen könnte es aber niemand den zur Unterhaltung der Bibliotheken Beitragenden verdenken, wenn sie selbst einen Etat von 300 ℳ noch herabsetzten (vgl. o. S. 702). Ich könnte mir auch sehr wohl denken, freilich zugleich bedauern, daß die bescheidene Bibliothek eines kleinen Gymnasiums einer kleinen Stadt, wo vielfach andere Dinge fesseln als in großen, keine so erhebliche Anziehungskraft übte, daß die Mehrzahl der Kollegen geneigt wäre, um der Wünsche weniger willen die Änderung alter, mächtiger Gewohnheiten zu beantragen; auch bieten die kurzen Wege, das engere Verhältnis der einzelnen, untereinander wie zum Bibliothekar, ja stets Gelegenheit, schnell auftretende Wünsche zu befriedigen. In der großen Stadt ist es anders; die Kollegien sind größer, die Beziehungen lockerer, die Wege weiter. Bestände freilich die Aufgabe auch einer bedeutenden Lehrerbibliothek nur darin, einem Lehrer der Anstalt die Gelegenheit zu unmittelbarer Vorbereitung auf seinen Unterricht und dann und wann vielleicht ein Buch zu eingehenderem Studium zu gewähren (es braucht nicht gerade heute zu sein, er ist es auch übermorgen oder in acht Tagen zufrieden), so bliebe am besten wohl auch hier alles beim alten; denn in großen Verhältnissen sind Neuerungen, die sich nicht allgemeineren Beifalls erfreuen, noch störender als in kleinen. Wäre aber wirklich dies allein der Zweck, und mir ist diese Auffassung nicht selten begegnet [1]), so würden eben auch hier nicht 900 oder 500 ℳ, jährlich nötig, sondern die Hälfte mehr als ausreichend sein, und ältere, wenngleich wissenschaftlich wertvolle Bestände könnten besser an eine Landesbibliothek abgegeben werden. Dergleichen wäre aber wohl nur unter besonderen Verhältnissen zu rechtfertigen (vgl. z. B. o. S. 725 A. 1). Denn die Lehrerbibliothek, und eine große am meisten, will doch nicht bloß den Lehrer von der Hand in den Mund leben lassen, daß er morgen das heute Erworbene gleich wieder ausgibt, sondern ihn allseitig fördern. Übernimmt er einen neuen Unterricht, zumal

[1]) Manche meinten sogar, es würde für die Bibliotheken höherer Schulen zu viel ausgegeben! Man möchte derartige Äußerungen beinahe als kulturfeindlich bezeichnen, in einer Zeit, wo außerhalb der Schulen gerade der Gedanke recht in den Vordergrund getreten ist, daß gut ausgestattete und für die Benutzung zweckmäßig eingerichtete Bibliotheken wichtige Faktoren der Volkswohlfahrt sind.



Digitized by Google

in oberen Klassen, so soll sie ihm Gelegenheit geben, sich umfassender zu unterrichten, als es der unmittelbarste Zweck fordert, ja sie will es ihm auch ermöglichen (und ich sehe darin nicht den geringsten und von vielen in der Praxis empfundenen Teil ihrer Bedeutung), an alte Studien anzuknüpfen, hier und da neue Wege einzuschlagen und ihm dazu helfen, wenigstens einigermaßen in Fühlung mit den sein Fach bewegenden wissenschaftlichen Fragen zu bleiben. Und sie wird es um so vollkommener können, nicht bloß je größer sie von alters her ist, sondern vor allem je besser sie in ihren Beständen auf der Höhe erhalten, je liberaler sie zugänglich gemacht wird. Auf den Direktor und den Bibliothekar kommt sehr viel an, aber auch auf die Kollegen, die mithelfen müssen, daß die Enge der Verhältnisse sich weite und doch Ordnung in der Freiheit bestehe.

Nun meine ich, daß überall da, wo irgend ein lebhafterer Verkehr zwischen Bibliothekar und Kollegium herrscht, wo viel Bücher angeschafft und auch verlangt [1]), viel Zeitschriften gehalten und gelesen werden, wo endlich auch der eine oder andere sich in produktiver Weise betätigen will, sich bald herausstellen wird, daß der bisherige einseitige Ausleiheverkehr nicht genügt, — ganz besonders in großen Städten, am meisten vielleicht in Berlin, trotz der Königlichen Bibliothek [2]), vor allem auch unter dem Gesichtspunkte des

[1]) An einigen größeren Lehrerbibliotheken belief sich der Leihverkehr im Laufe eines Jahres auf etwa 1000 Bände. Dabei entfielen (bei einem Kollegium von 20 Mitgliedern einschließlich des Direktors) auf jeden Benutzer durchschnittlich 50 Bände jährlich, eine erfreulich hohe Zahl. Daß die entliehenen Bände alle eingehendem Studium gedient haben, ist nicht anzunehmen; aus manchen wird nur diese oder jene Notiz entnommen worden sein, die ein Mitnehmen der Bände nach Hause gar nicht recht gelohnt hätte. Dennoch mußte sie erfolgen. Die Benutzung würde erheblich steigen, wenn sie auch an Ort und Stelle in umfassenderer und demgemäß durch Förmlichkeiten nicht gehinderter Weise möglich wäre. An anderen Stellen wiederum ist die Benutzung recht gering, was meiner festen Überzeugung nach mit der Unzweckmäßigkeit der Benutzungspraxis zum guten Teile zusammenhängt. Eine Benutzungsstatistik, von der Behörde angeordnet und überall nach gleichen Grundsätzen durchgeführt, würde in unsern Lehrerbibliotheken sicherlich lehrreiche Resultate ergeben, welche auf die weitere Entwicklung der Benutzungspraxis, hier und da auch auf räumliche Verhältnisse günstigen Einfluß auszuüben wohl imstande wären.

[2]) Vergleiche die oben (S. 728) angeführten sehr beweiskräftigen Zahlenverhältnisse. Schon v. Treitschke konnte in dem oben (S. 681) angeführten Aufsatze (S. 488) aus eigner Erfahrung die beiden Tatsachen feststellen, daß auswärtige Gelehrte die Berliner Bibliothek selten benutzen, weil sie bei kleineren Sammlungen leichter Erfolg haben, und daß nach Berlin berufene Gelehrte hier zwei- oder dreimal so viel für ihre eigne Bücherei ausgeben müssen als an einer kleinen Universität. Daß es auch heute, wie jeder eifrige Benutzer weiß, nicht erheblich anders ist, beweist deutlich, daß die Bestände im Verhältnis zum Bedürfnis noch immer nicht ausreichend gewachsen sind. Kleinere, auf bestimmte Kreise des Publikums berechnete wissenschaftliche Fachbibliotheken (vgl. auch oben S. 707 A. 1) werden daher gerade in der Reichshauptstadt stets lohnende Aufgaben zu erfüllen haben. So auch unsre Lehrerbibliotheken. Und ihre Verwaltungen,

Digitized by Google

Wertes der Zeit. Ein Beispiel für viele. Davon, daß schon viel unnötige Zeit für den Benutzer vergeht, wenn das Katalogwesen wenig entwickelt ist, habe ich schon oben gesprochen. Ich setze nun voraus, ich weiß wirklich, das Buch von N. N. ist auf unserer Bibliothek vorhanden; damit ist schon viel gewonnen. Wie erhalte ich es? Natürlich in der oder den Bibliothekstunden — wo solche bestehen, — sonst, „zu jeder beliebigen Zeit, besonders in den Pausen", so lautete meist der mir auf die Frage nach dem Ausleihemodus erteilte und — innerhalb gewisser Grenzen — auch voll befriedigende Bescheid. Dennoch halte ich besonders für die eben gekennzeichneten größeren Verhältnisse den einen Betrieb auf die Dauer für ebenso schwerfällig wie den anderen. Verständnis setze ich dabei vor allem bei denen voraus, die eifrige Bibliotheksbenutzer sind oder es werden wollen. Denn wer es nicht selbst erfahren hat oder bald erfährt, wird von Mängeln natürlich wenig empfinden oder die von anderen hervorgehobenen leicht als übertrieben bezeichnen.

Daß die Einrichtung der Bibliothekstunden, die der Bibliothekar für seinen bescheidenen Gewinn (s. u. 3c) abhält — 2, 3, ja bis zu 6 Stunden wöchentlich sind zu finden, hoffentlich nicht bloß auf dem Papier —, selbst an kleinen Anstalten nicht genügt, lehrt ja schon der Ausweg des Leihverkehrs in den Pausen, der daneben bestehen muß. Sehr natürlich; denn wenn der Bibliothekar z. B. zwei Stunden — das ist am häufigsten Brauch — ansetzt, so wird er doch immer nur einen Teil, vielleicht die Hälfte des Kollegiums befriedigen können, wenn die andere Hälfte während dieser beiden Stunden Unterricht hat. Die Bibliothekstunden aber etwa auf den Nachmittag zu verlegen, geht nur in Internaten und kleinen Städten an; in großen, wo schon der zweimalige Schulweg bei den meisten 1—2 Stunden erfordert, würden weder Bibliothekare noch Kollegen etwas davon wissen wollen. Mit vollem Recht. Aber auch wenn der Bibliothekar, wie ich eigentlich für selbstverständlich halte, die Pausen vor und nach den zwei Stunden hinzunimmt, ist die Sicherheit, ihn zu treffen, für die eine Hälfte der Kollegen nicht immer vorhanden. Es gibt jeden Tag Abhaltungen; Schüler kommen nach der Stunde mit einem Anliegen, Eltern wollen uns sprechen, eine Inspektion ist zu halten, das alles geht vor, und die Bibliothekszeit ist vorüber. Wo es ganz amtlich zugeht, wartet also jeder, der kann, drei oder vier Tage bis zur nächsten Bibliothekstunde oder -pause; wenn der Bibliothekar aber ein freundlicher Mann ist, läßt er sich auch bereit finden, zu einer anderen,

die z. B. in Berlin auf das Vorhandensein der Königlichen Bibliothek gern hinweisen, würden sich ein wirkliches Verdienst erwerben, wenn sie mit Rücksicht auf die eben charakterisierten Verhältnisse den ernsten Willen zeigten, die Bestände voll nutzbar zu machen, — wovon manche recht weit entfernt sind.



Digitized by Google

besonders zu verabredenden Zeit unseren Wunsch zu befriedigen. Diese Schwierigkeiten, vielleicht auch der Umstand, daß der Bibliothekar oder die Kollegen — selbst wenn sie Zeit hatten — die Bibliothekstunden nicht regelmäßig innehielten, hat dann an vielen Anstalten dazu geführt, sie ganz abzuschaffen und den Ausleiheverkehr allein in die Pausen zu verlegen. So verabredet also der Bibliothekar von Fall zu Fall mit den Kollegen eine Zeit, geht auch wohl sofort mit ihnen in die Bibliothek — der Weg ist manchmal für eine doch meist sehr verkürzte Pause ziemlich weit[1]) — und verabfolgt ihnen die Bücher, wenn sie dasind. Manche Bibliothekare holen sie auch allein und „schleppen" bändereiche Werke in liebenswürdigster Weise herbei, eine ebenso erfreuliche wie peinliche Sache. Ungefähr 60 Prozent der Anstalten haben heute keine Bibliothekstunden mehr, und ich glaube, daß sie die Abschaffung nicht allzusehr bedauern werden; ganz möchte ich sie freilich doch nicht entbehren, denke mir aber ihre Abhaltung etwas anders, wie ich weiter unten ausführen werde.

Erhebliche Mängel hat das andere System aber auch, und sie sind z. T. von der Art, daß sie gerade den Menschen, die ebenso eifrige Arbeiter wie rücksichtsvolle Kollegen sind, die Sache geradezu verleiden können. Zunächst teilt es das Mißliche der andern Einrichtung. Denn das „zu jeder Zeit in den Pausen" ist doch mit großer Einschränkung zu verstehen. Auch wenn der Bibliothekar keine besonderen Ausleihestunden abhält, wird doch kein Mensch verlangen wollen, daß er nun den ganzen Vormittag zur Verfügung stehen soll. Ist er um 10 Uhr fertig, so geht er nach Hause, und kommt ein andrer Kollege an dem Tage erst um 11, so ist für ihn in den Pausen dieses Tages die Bibliothek eben nicht vorhanden, ebenso wieder an andern Tagen, wo seine und des andern Unterrichtsstunden umgekehrt liegen. Oft wird auch gerade die eine Pause, die an irgend einem Tage für beide zugleich frei wäre, durch anderes in Anspruch genommen. Schon längst ist ferner bemerkt, wenngleich viel zu wenig beachtet und, wenn empfunden, so nicht vernünftig erörtert worden, daß es eine sehr mißliche Sache ist, die Dinge als Gefälligkeiten fort und fort zu erbitten, auf die uns unzweifelhaft ein Recht zusteht. Gerade die feiner Empfindenden werden sich so einrichten, daß sie den Bibliothekar (besonders auch, wenn sie seines geringen Lohnes gedenken) möglichst selten bemühen und, z. B. gerade in Berlin, ihr Bedürfnis anderswo mit viel Zeitverlust decken, wenn zie können; das entspricht aber weder dem Wesen einer Bibliothek von heute, die benutzt werden soll, je mehr, um so besser, noch unseren eigenen Interessen. Bei diesen ist es

[1]) Eine auch hierüber angestellte Nachfrage hat ergeben, daß nur in 1/4 der Anstalten die Bibliothek in der Nähe des Lehrerzimmers liegt, bei den übrigen aber ziemlich entfernt: das Lehrerzimmer liegt pt. oder I, die Bibliothek II oder III, ja IV Tr., oft auch in einem abgelegenen Flügel!

Digitized by Google

wenigstens in sehr vielen Fällen durchaus nicht gleichgültig, ob wir das, was wir brauchen, heute, vielleicht sofort erhalten können, oder erst übermorgen.

Besonders denke ich hier an die Fälle, wo die Bibliothek manchen Mitgliedern des Kollegiums zugleich als Hilfsmittel produktiver wissenschaftlicher Arbeit dient. Daß sie dazu auch wirklich dienen soll, wenn die Vorbedingungen es erlauben, wird ja glücklicherweise nur von wenigen bestritten. Diese Vorbedingungen sind ja nun in den einzelnen Bibliotheken natürlich verschieden. Neue Bibliotheken werden in dieser Beziehung noch wenig leisten können, besonders auf dem philologisch-historischen Gebiete, ältere mit reichem Bestande, besonders an guten wissenschaftlichen Zeitschriften, Quellenwerken, Urkundenmaterial u. a., werden dem Arbeiter wenn nicht alles, so doch sehr vieles bieten können, und wenn sie es können, so sollten die maßgebenden Persönlichkeiten, hier vor allem wieder Direktor und Bibliothekar, es auch wollen. Viele Werke wären ja schon ihres Umfanges wegen gar nicht gut zu transportieren, wie denn überhaupt für den, der fortgesetzt zahlreiche Bände benutzt und, je nach der Art seiner Arbeit, häufig wechselt, das fortgesetzte „Schleppen" größerer Posten (vgl. auch oben zu „Revision" S. 684) eine der unerfreulichsten Begleiterscheinungen eines veralteten einseitigen Ausleihesystems ist. Hier hat eben das Präsenzsystem einzutreten. Wozu sollen wir ferner das erst von weither zu erlangen suchen, oft mit Mißerfolg, von dem wir im eigenen Hause vielleicht nur durch ein paar Wände getrennt sind? Jetzt sind die meisten gezwungen, alles, was sie benutzen wollen, mit nach Hause zu tragen, alles! Denn die kleine Handbibliothek kommt, wie wir sahen, für diesen Zweck ja kaum ernstlich in Betracht. Man stelle sich nun folgendes vor. Es sammelt jemand das Material für irgend eine Arbeit, ein Programm, einen Aufsatz in einer Zeitschrift, einen Vortrag oder Bericht — von umfangreicheren Arbeiten ganz zu schweigen — und will die bedeutenden, bis auf die neueste Zeit reichenden Zeitschriftenbestände der Schulbibliothek daraufhin durchsehen, ob und wo er für seine Zwecke etwas findet. Denn auf die Bibliographien ist nicht unbedingter Verlaß. Sie geben auch nicht alles. Man kommt gar nicht um die Aufgabe herum, die Serien selbst durchzugehen. Jetzt ist es nötig, sich nach und nach jedesmal eine Reihe von Bänden mit nach Hause zu nehmen, — da im Lehrerzimmer an ein ruhiges Arbeiten natürlich nicht zu denken, ein besonderes Lesezimmer (oder auch sog. Korrekturzimmer) aber erst an wenigen Anstalten vorhanden ist. Manchmal findet man vieles, und dann möchte es noch angehen. Oft ist die Ausbeute aber auch überaus gering, nur ein paar gleichwohl wichtige Notizen, und jeder Benutzer sagt sich, dazu hätte es des Aufwandes an Kraft nicht erst bedurft: denn die Bände müssen doch auch wieder zurückgebracht werden.

Digitized by Google

Was das bedeutet, wenn gerade Revision in Sicht ist, weiß jeder, und dazu handelt es sich hier oft nicht um einige, sondern manchmal um eine ganze Reihe von Bänden! Wie viel einfacher wäre es gewesen, man hätte alle diese Dinge in einer freien Stunde, nach Schluß des Unterrichts, ja wenn es sich nur um Kleinigkeiten handelt, in der Pause an Ort und Stelle, d. h. im Raume der Bibliothek, erledigen können! Das ist aber bisher an den meisten Anstalten nicht gestattet oder, wenn schon, doch nur in einer Form, welche die Vergünstigung geradezu wieder illusorisch macht. Auf meine Frage nämlich, ob an der betr. Anstalt die Bibliothek den Kollegen z. B. zum Nachschlagen an Ort und Stelle offenstände, wurde wenigstens, was immerhin in unseren Verhältnissen einen Fortschritt bedeutet, geantwortet: „Ja, in Gegenwart des Bibliothekars“. Wie meine Gewährsmänner sich das praktisch durchgeführt denken, habe ich vergeblich zu ergründen gesucht, und es werden auch andere wohl nicht finden; es ist graue Theorie. Hier aber kommt es auf Praxis an. Wann ist denn der Bibliothekar gegenwärtig? In besonderen Stunden, wie wir sahen, ja meist nicht, und die helfen außerdem den meisten auch nicht. Das Kunststück, den Stundenplan des Bibliothekars so zu gestalten, daß jeder Kollege an jedem Tage ihn ohne erheblichen Zeitverlust im Laufe des Vormittags sicher treffen kann — und das ist notwendig —, würde wohl selbst der gewiegteste Verfertiger des Planes nicht fertig bringen; und wenn schon, was würde das für ein Plan werden! Die Pausen aber würden für solche Zwecke in neun von zehn Fällen sehr ungeeignet sein, und fände man sie geeignet, wie sollte man es machen? Gestern abend stieß mir zu Hause dies oder jenes auf, ich will heute in der Bibliothek nachsehen; nehmen wir an, wir haben Glück und treffen den Bibliothekar gleich am Morgen, so ist doch sehr zweifelhaft, ob er gerade Zeit haben wird, uns in die Bibliothek zu begleiten; denn gegenwärtig muß er sein! Er habe aber Zeit, wir machen uns auf den Weg. Ob er mir nun auch den betr. Band der Zeitschrift herauslangt (vgl. die Vorschrift S. 735), oder ob ich unter seiner Aufsicht es tun darf, will ich hier nicht untersuchen. Aber ehe man sich recht besinnt, manchmal auch ehe man (bei der von vielen Autoren beliebten liederlichen Zitierweise) die Sache findet, ist die Pause zu Ende. Ich selbst habe vielleicht noch Zeit, bin „fertig“, oder habe eine Zwischenstunde, der andere aber nicht. Das Natürliche wäre ja nun, daß ich, solange es mir beliebte, allein zurückbliebe, in Muße meine Sache erledigte, ohne Aufsicht, die sich wohl für Schüler schickt, nicht für Männer, Mitglieder desselben Kollegiums. Es besteht auch, wie ich von vielen Kollegen weiß, im allgemeinen das durchaus gerechtfertigte Bedürfnis, einmal längere Zeit ungestört durch die Bibliothek zu wandeln, sich die Bestände anzusehen, das eine oder andere Buch, das uns auffällt, herauszunehmen, zu durchblättern und so manche Anregung für

Digitized by Google

spätere Benutzung zu gewinnen[1]). Auf den Lesesälen großer Bibliotheken ist dergleichen an der Tagesordnung, und wir sind auch durchaus gewohnt, die Bände wieder an ihren richtigen Platz zu stellen[2]). Aber das ist ja eben der Kern der Sache: wir sind so unmündig, so unselbständig, daß man uns nicht einmal eine so einfache Sache zutraut. Wir würden sofort die größte Unordnung anrichten, die Tür offen lassen usw., jedenfalls die Verantwortlichkeit des Bibliothekars arg gefährden. Der Bibliothekar, oder sagen wir besser die alte Gewohnheit, ist im Besitze des Geistes der Ordnung; den andern wird er aberkannt. Der ganze Betrieb ist unwürdig, beschämend geradezu für unsern Stand, was uns erst recht zum Bewußtsein kommt, wenn wir zusehen — wir haben es schon mehrmals getan, aber man kann nicht oft genug darauf hinweisen —, was sich inzwischen draußen begeben hat, an den öffentlichen Bibliotheken, den Universitätsinstituten, ja sogar in den Lesehallen[3]), die jedermann aus dem Volke offen stehen. Da stehen auch bei uns die langen Reihen der Werke der Dichter und Denker, die Enzyklopädien und Corpora, in 10000 und mehr Bänden, so einladend, so verlockend aufgeschichtet — wozu? Zu unmittelbarem, lebendigem Verkehr! Aber nur die Auserwählten haben Zutritt zum Tempel, die Heiden, die Unberufenen, bleiben im Vorhofe. Vernunft wird Unsinn, Wohltat Plage. Difficile est satiram non scribere. Leider kennen viele unserer älteren Kollegen — wie ich oft erfahren habe — jene erfreulichen Einrichtungen außerhalb unserer Bibliotheken zuweilen gar nicht aus eigener Anschauung; denn als sie studierten, war es damit in der Tat noch übel bestellt. Deshalb können sie sich schwer in die Lage der jüngeren hineindenken, die von der liberalen, einzig zeitgemäßen Praxis der Universitätsinstitute herkommen und nun

---

[1]) Von den Schülern des Marienstifts in Stettin wird uns gemeldet: *„In der Wochen müssen einige Stunden dazu angewendet werden, in welchen die Gymnasiasten auf die Bibliothek gehen und daselbst unter einiger Anleitung cognitionem librorum erlangen mögen"*. Glückliche Schüler, die schon vor fünf Menschenaltern (anno 1742!) genossen, worauf viele Lehrer noch heute vergeblich warten (vgl. Wehrmann a. a. O. S. 213)!

[2]) Was daher Schaefer (Korrespondenzblatt f. d. akad. geb. Lehrerst. 1904 S. 366) in dieser Hinsicht gegen Gruhn (s. u. gegen Ende des Abschnitts b) bemerkt, ist unzutreffend, besonders wenn er ohne weiteres annimmt, der zugelassene Kollege werde etwa die Hälfte der 20 herausgenommenen Bücher falsch wiedereinstellen. Ich setze natürlich voraus, daß die Bände außen zweckmäßig signiert sind, sonst würde dem Bibliothekar selber in einer größeren Lehrerbibliothek leicht ein Irrtum unterlaufen. Anders verhält es sich freilich mit dem ebenda getadelten Mitnehmen von Büchern nach Hause ohne Hinterlegung eines Zettels; vgl. dazu unten S. 752.

[3]) Wer sich für diese Dinge interessiert (und auch unsre Schulbibliothekare sollten es tun), sei hingewiesen auf Bücher wie A. Buchholtz, Die Volksbibliotheken und Lesehallen der Stadt Berlin 1850—1900, Berlin 1900, E. Schultze, Freie öffentliche Bibliotheken, Stettin 1900, und E. Reyer, Fortschritte der volkstümlichen Bibliotheken, Leipzig 1903; in letzterem Buche (S. 4 ff.) findet sich auch eine Übersicht der wichtigsten neueren Literatur.

Digitized by Google

in den Schulen oft Bibliotheksverhältnisse vorfinden, die sie nicht anders denn als rückständige bezeichnen können, Schwierigkeiten erwachsenen Männern gegenüber machen sehen, die den Studenten heute nicht mehr hindern, überhaupt einen Mangel an Achtung vor der Persönlichkeit des anderen erkennen müssen, den sie in diesem Maße kaum für möglich gehalten hätten. Daß die oben angegebenen Instruktionen von 3 Provinzen, die jetzt 48, bzw. 36 und 30 Jahre alt sind, noch ganz den alten Geist atmen, kann man niemandem übel nehmen, am wenigsten ihren Verfassern; auch große Bibliotheken hatten es damals oft kaum besser. Und was ihre Form anlangt, so müssen wir uns erinnern, was unser Stand damals war; seine Mitglieder rechneten noch nicht einmal zu den höheren Beamten, waren in gedrückter Lage, innerlich und äußerlich. Seitdem aber sind aus den Schulmeistern von damals geistig freie Persönlichkeiten geworden; auch unsere Behörden legen Wert darauf, durch den Mund der Vereinsvorstände wie persönlich Fühlung mit unseren Meinungen und Wünschen zu haben, wofern die letzteren nur sachlich begründet sind und in der rechten Form geäußert werden. Gerade in diesem Jahre ist das in besonders erfreulicher Weise in die Erscheinung getreten. Die übrigen neun Provinzen und ihre einzelnen höheren Schulen, von denen die meisten eine bestimmte Bibliotheksinstruktion mit vielen Paragraphen gar nicht haben (und, ich glaube, unter einfachen und normalen Verhältnissen auch nicht brauchen), sind ja nun, wie die teils veraltete, teils fortgeschrittene Praxis der einzelnen Bibliotheksverwaltungen zeigt, in der Wahl der Mittel, durch welche sie den Lehrern die Bibliothek zugänglich machen wollen, ziemlich unbeschränkt; und das ist ein Segen (vgl. o. S. 685). Wo aber die oben bezeichneten Bedingungen und Bedürfnisse vorliegen, kann das Mittel nur eines sein: die Benutzung der Bibliothek muß den Mitgliedern des Kollegiums ohne weiteres, ohne Umstände, zu jeder Zeit — auch in den Ferien[1]) — für den Präsenzverkehr offen stehen — für den Ausleiheverkehr kann es im wesentlichen bei dem bisherigen Zustande sein Bewenden behalten — oder, um es ganz praktisch

[1]) Daß beinahe die Hälfte unsrer Anstaltsbibliotheken in den Ferien geschlossen oder nur bei Anwesenheit des Direktors oder Bibliothekars benutzbar ist, hängt zwar aufs innigste mit dem ganzen System zusammen, muß aber um der Sache willen noch als eine ganz besonders unzweckmäßige Einrichtung bezeichnet werden. Daß die Pflichten des Berufes besonders an großen Anstalten manchen, der es gern möchte, während der Schulzeit zu zusammenhängender, selbständiger Arbeit wenig kommen lassen, ist bekannt. Schließt man ihm aber seine Bibliothek nun auch noch in den Ferien (und verreisen kann nicht jeder immer), so nimmt man ihm die besten Hilfsmittel der Arbeit. Man denke besonders an Städte, denen größere wissenschaftliche Bibliotheken fehlen! Ihm aber zuzumuten, seinen „Bedarf" vor den Ferien zu decken, würde wenig Verständnis für Wesen und Art selbständigen Arbeitens verraten.

Digitized by Google

auszudrücken: wie zum Lehrerzimmer mit seiner kleinen oder großen Handbibliothek, so muß auch zur Hauptbibliothek jeder Kollege einen Schlüssel haben. Was hier und da — immer als Ausnahme und gewissermaßen zu Unrecht — einzelnen gewährt wird, muß allen zuteil werden. Aus praktischen Gründen wird derselbe Schlüssel, wie es auch sonst oft Brauch ist, am besten beide Räume zugleich erschließen[1]).

Diese Ansicht, etwa vor 30 Jahren ausgesprochen, würde bei allen Bibliotheksverwaltern, die den Zweck solcher Institute damals so wenig begriffen, Entsetzen erregt und dem, der sie aussprach, mindestens den Namen eines höchst unpraktischen Menschen eingetragen haben. Auch heute scheint sie noch, wovon mich wiederholte Gespräche besonders mit älteren Kollegen überzeugt haben, bei uns manchem radikal, umstürzend, gefährlich.

Es kommt noch ein Umstand hinzu, der gar nicht zu unterschätzen ist, weil er eine liebenswürdige Seite menschlicher Art angeht. Bei jedem Privatmann, der eine mit Liebe gehegte Bibliothek besitzt, bildet sich eine Art freundschaftlichen Verkehrs zwischen ihm und seinen Lieblingen, den Büchern, aus. Er läßt sie nicht gern von sich; sieht er sie doch, wie die Erfahrung lehrt, oft in recht unerfreulichem Zustande, manchmal auch gar nie wieder. So hat wohl auch mancher Bibliothekar (wenn er's auch keinem gesteht) am liebsten seine Lieben alle um sich, und seine Blicke gleiten froh an ihren lückenlosen Reihen entlang. Freundlicher Humor hat sich der Sache schon gelegentlich bemächtigt, wie bekannt. Doch wir wollen ihm seine Schätze oft ja

---

[1]) An mehreren der Anstalten, wo das hier Geforderte schon zur Tatsache geworden ist —, worauf ich die Gegner immer wieder hinweisen möchte — habe ich die Einrichtung gefunden, daß der Schlüssel zur Bibliothek an einer bestimmten Stelle des Lehrerzimmers zu beliebigem Gebrauch ausbängt oder von dem Schuldiener zu erlangen ist. Da sich hier leicht Unzuträglichkeiten ergeben werden, ist nicht recht einzusehen, warum man von dem einfachsten Verfahren noch absieht, jedem Kollegen einen solchen anzuvertrauen. Noch weniger rätlich scheint es mir, wie einige meiner Gewährsmänner empfehlen, jedesmal den Direktor in Anspruch zu nehmen, wenn der Bibliothekar nicht gleich anzutreffen ist. Wo der Betrieb nicht sehr rege ist, werden alle derartigen besonderen Vorkehrungen überhaupt nicht nötig sein; man wartet ruhig einige Zeit. Wo er aber eine Ausdehnung wie die oben (S. 738 A. 1) erwähnte erreicht, wo insbesondere das Bedürfnis nach Benutzung an Ort und Stelle beinahe täglich hervortritt und der Bibliothekar naturgemäß sehr häufig nicht sofort zu erreichen sein wird, wäre es so unpraktisch wie möglich, den vielbeschäftigten Direktor einer großen Schule um des Schlüssels willen jedesmal zu stören. Es muß jeder das Schlüsselrecht selbst haben. Vielleicht würde übrigens in solchen Fällen der bisher der Sache abgeneigte Direktor — eigentlich eine wünschenswerte Folge — der erste sein, welcher, der ewigen Störung (und mit Recht) müde, sich seines Vorrechtes in dieser Hinsicht begäbe. Außerdem unterliegt es wohl keinem Zweifel, daß er an einer großen Anstalt bei der Fülle seiner Pflichten am allerwenigsten jedem Kollegen ohne Umstände — und darauf kommt es ja gerade an — sofort zugänglich sein könnte.

Digitized by Google

gar nicht einmal entführen[1]), nur an Ort und Stelle ihnen nahen. Sei es uns freundlich gestattet!

Eigentlich scheint mir die Sache gar nicht mehr diskutabel, da nicht bloß durch die liberalen Benutzungsordnungen der Lesesäle in den großen Bibliotheken, sondern, was uns noch näher liegt, durch die der Universitätsinstitute längst erwiesen ist, daß ein in vernünftige Bahnen geleitetes Präsenzsystem in wissenschaftlichen Bibliotheken dem Ausleihesystem gleichwertig ist: wie wir sahen, gibt es sogar manche, die es für das einzig richtige halten. Zu diesen gehöre ich nicht, was öffentliche Bibliotheken anlangt (s. o. S. 680 A. 1). Was aber dort gegen einseitige Präsenz spricht, besonders in großen Städten, nämlich die Nötigung zu häufigen weiten Wegen, spricht bei uns gerade dafür; denn wir sind ja täglich an Ort und Stelle von Amts wegen. Wunderliche Welt unbegreiflicher Widersprüche!

Endlich aber ist ja, und das dürfte für die noch Zweifelnden das Ausschlaggebende sein, aus unserem eigenen Kreise der Nachweis der Möglichkeit nicht bloß, sondern der Zweckmäßigkeit des Präsenzsystems in der von mir geforderten Form teils seit langem erbracht, teils wird er täglich geführt, und die Bedenken, die manche noch haben, können durch die Praxis als überwunden bezeichnet werden. Ich füge noch hinzu, daß die Versammlung des Berliner Gymnasiallehrervereins, in der diese Vorschläge zuerst gemacht wurden und in welcher auch viele Bibliothekare zugegen waren, sich einstimmig für sie erklärt und ihre Einführung in die Anstalten Berlins und seiner Vororte als zweckmäßig bezeichnet hat. Es ist aber in der Tat durchaus wünschenswert, daß diese Praxis eben nicht auf die schon vorhandenen Fälle (20 Prozent) sich beschränke, sondern in immer größerem Umfange befolgt werde, und ich möchte daher an alle Direktoren und Bibliothekare die dringende Bitte richten, wenn sie nicht selber die Anregung geben wollen, wenigstens entsprechenden Wünschen aus der Mitte des Kollegiums mit der Wohltat der Gewährung entgegenzukommen. Manchem mag es Überwindung kosten, ich gebe es gern zu; um so dankbarer werden ihm die Beschenkten sein. Die Kollegen aber, die mir beistimmen, bitte ich, nicht müde zu werden, sich auch nach erfolgter Zustimmung der maßgebenden Instanzen durch kleine Mißstände, die jede Neuerung anfänglich oder auch dauernd zu bringen pflegt, nicht abschrecken zu lassen, sondern die Erreichung des Zieles fest im Auge zu behalten. Auch an gute Einrichtungen muß man sich erst gewöhnen. Die Vorteile für die Benutzer aber — das ist die selbst von Bibliothekaren noch immer viel zu wenig gewürdigte Hauptsache — überwiegen weitaus etwaige Bedenken.

[1]) E. Förstemann (in der unten — S. 747 — zitierten Schrift S. 27), selbst Bibliothekar, meint, „die Weise des Mannes dürfe mit der eines hortbütenden Drachen nichts gemein haben". Die rechten Bibliothekare von heute können diese Bezeichnung wohl mit gutem Humor aufnehmen.

Digitized by Google

Welches könnten aber nun die Bedenken sein, die das Präsenzsystem für unsere Bibliotheken haben soll — wenigstens in der Theorie bei denen noch hat, die seinen Segen von anderen Stellen her nicht aus eigener Erfahrung kennen? Die Bedenken sind alt, und obgleich sie dort längst überwunden sind, werden sie hier zunächst immer noch geltend gemacht, bis zur Ermüdung; es sind die der Ordnung und — was eng damit zusammenhängt — der Verantwortlichkeit. Beide Bedenken müssen immer aufs neue überwunden werden, und so bleiben sie uns auch hier nicht erspart. Für unsere besonderen Verhältnisse kommt dann wenigstens an manchen Orten noch ein drittes hinzu, die Raumfrage.

Was die Ordnung angeht, so wäre ich beinahe versucht, mich an den Widersachern durch eine kleine Bosheit zu rächen, indem ich auf die offenkundigen Mängel des Katalogwesens im allgemeinen hinwiese oder auf die ja auf die gleiche Quelle zuzückgehenden, um mehrere tausend Bände verschiedenen Angaben — nach oben und unten hin — aufmerksam machte, die innerhalb weniger Jahre auf verschiedene Anfragen hin sich herausstellten (s. o. S. 699). Es liegen da zweifellos Fehler der Ordnung vor. Auch soll es vorgekommen sein, daß nach dem Tode oder Abgange oder bei längerem Fehlen des Bibliothekars recht erhebliche Mängel in der Aufstellung, Registrierung und Kontrolle der Bestände sich herausgestellt haben, auch daß der Verbleib von Büchern nicht sofort festzustellen war, weil die Ausleihezettel fehlten[1]). Am Ende mochte sich sogar ergeben, daß die bisher

[1]) Mißstände im allgemeinen berührt auch die oben (S. 684) zitierte Ministerialverfügung vom 17. Januar 1885. Sind sie seitdem überall abgestellt? Vgl. auch E. Förstemann, Über Einrichtung und Verwaltung von Schulbibliotheken, Nordhausen 1865. Ich habe diese ausgezeichnete kleine Schrift leider erst kennen gelernt (durch freundliche Vermittlung eines Berliner Bibliotheksbeamten), als das Manuskript dieser Abhandlung schon vollständig dem Druck übergeben und dieser selbst bis zum fünften Bogen vorgerückt war. Ich benutze aber gern die Gelegenheit, mit einigen Worten auf sie einzugehen. Zunächst möchte ich hervorheben, daß sie durch große Unabhängigkeit und eine hohe Auffassung von der Bedeutung der Schulbibliotheken und ihrer Verwalter hervorragt, wie sie vor 40 Jahren noch selten zu finden war. Vieles von dem, was der Verfasser (damals Bibliothekar in Wernigerode, später Oberbibliothekar in Dresden) über Lokal und Ausstattung der Bibliothek, Aufstellung der Bücher, Programme, Kataloge, Signaturen, Vermehrung (auch Verminderung!) der Bestände, die Person des Bibliothekars und die Benutzung der Sammlung ausführt, ist auch heute noch mindestens beachtenswert, besonders da, wo selbst manche der bescheidenen von ihm gestellten Forderungen noch der Erfüllung harren. Auf manches freilich (so fordert er z. B. Vereinigung von Lehrer- und Schülerbibliothek) trifft heute das oben (S. 677) zu Wilms und Stammer Bemerkte zu, woraus dem Verfasser aber kein Vorwurf zu machen ist. Die Verhältnisse haben sich eben sehr geändert. Auch von „Präsenz" ist bei ihm noch nicht die Rede. Ich komme gelegentlich noch auf die Ausführungen des Verfassers zurück. Daß ich, unabhängig von ihm, doch vielfach mit seinen aus langer praktischer Erfahrung gewonnenen Anschauungen und Vorschlägen zusammengetroffen bin, gereicht mir zu besonderer Freude.

Digitized by Google

Bevorzugten selbst die Sünder waren. Indem ich diese Dinge aber zu den allgemeinen, jedem von uns anhaftenden Unvollkommenheiten rechne, gehe ich gleich zur Sache selbst über. Daß der Ordnungssinn der einzelnen Kollegen und, was sehr eng damit zusammenhängt, die Rücksicht auf die anderen sehr „verschieden entwickelt ist“[1]), haben wir schon oben bei der Besprechung der Handbibliothek und der Zeitschriften gesehen. Gewiß kommen, „wie Menschen einmal sind“[2]), Unordnungen vor, und in der Handbibliothek sind sie leichter zu reparieren als in der Hauptbibliothek, falls nicht, wie wir sehen werden, auch in dieser Einrichtungen in der Aufstellung, Signierung usw. getroffen sind, die jene auf ein ganz geringes Maß herabsetzen. Eigentlich ist es auffallend, daß gerade wir Schulmeister, die wir die Jugend täglich besonders durch eigenes Vorbild zur Ordnung erziehen und anderen darob manchmal wohl gar mißliebig werden, in unseren wisenschaftlichen Angelegenheiten so sehr unordentlich sein sollen. Ich habe natürlich besonders diese Frage in den letzten Monaten mit Freunden und Kollegen, alten und jungen, öfters diskutiert, und dabei wiederholte sich mit einer gewissen Regelmäßigkeit, die ebenso menschlich als köstlich war, folgender kleine Dialog: A. ‚Ja, dieses Präsenzsystem ist vortrefflich, aber es würde doch leicht Unordnung entstehen, z. B. der Kollege B. (hier wurde der Ton geheimnisvoll vertraulich) würde doch usw.“ Wandte ich mich nun an den Kollegen B., so war dieser für seine Person wieder sehr bereit, die Sache zu akzeptieren, aber der Kollege N. z. B. würde doch (wie oben) usw. Das Richtige wird wohl sein, daß dieser vielbemerkte Mangel an Ordnungssinn immer nur als Ausnahme zuzugeben ist, und es schweben da wohl jedem einige ergötzliche Bespiele vor. Doch es sei; man muß sich eben dann damit abfinden, wenn den Bedenken doch so erhebliche Vorzüge gegenüberstehen, daß jene kaum in Betracht kommen. Ich verweise wieder auf die Lesesäle und die Institutsbibliotheken, am besten an der Hand bestimmter Beispiele, die jeder durch andere aus seiner Erfahrung ergänzen wird. Auf dem Lesesaal der Königlichen Bibliothek zu Berlin z. B. stehen 11 000 Bände zu unmittelbarer Verfügung der Benutzer, auch der jüngsten Studenten und anderer jugendlicher Personen, und das sind 500 täglich! Das Institut für Altertumskunde in Berlin (s. o. S. 675 A. 2) beherbergt in mehreren Zimmern ungefähr die gleiche Anzahl von Bänden aus dem Gebiete der Altertumswissenschaft allein; hier setzt sich die große Zahl der Benutzer ganz überwiegend aus jugendlichen Personen zusammen. Und die Sache geht, zu allseitiger Befriedigung. Hervorgehoben werden muß noch, daß die Instiuts- und Seminarbibliotheken keineswegs, wie gern behauptet wird (so neuerdings wieder von Schaefer a. a. O. S. 366), „ganz

[1] [2]) So einige meiner Gewährsmänner.

Digitized by Google

kleine" sind. Das traf für die siebziger und z. T. auch noch für die achtziger Jahre des vorigen Jahrhunderts zu; heute ist gerade das Gegenteil richtig[1]). Und jeder nimmt dort die Bücher, die er braucht, aus den Regalen, stellt sie auch wieder ein, oder läßt sie auf dem Tische liegen, damit das Einstellen von einem Bibliothekar oder Diener besorgt werde. Beide Möglichkeiten wären bei uns wohl entbehrlich.

Man hat mir auch eingewendet, auf Lesesälen und in den Arbeitsräumen der Institutsbibliotheken sei **Aufsicht**, bei uns nicht. Abgesehen davon, daß ich diese „Aufsicht" unter uns wirklich für entbehrlich halte, trifft aber der Einwand nicht einmal an sich recht zu. Der an seinem Tische sitzende „aufsichtführende" Beamte könnte Verstellungen[2]) von Büchern keineswegs

[1]) Es besitzen z. B. in **Berlin** jetzt an Bänden (rund), wie ich nach besonderer Mitteilung der Verwaltung der Königlichen Universitätsbibliothek weiß: Historisches Seminar 7000, Germanisches 9000, Zoologische Sammlung des Museums für Naturkunde 18 000, Staatswissenschaftlich-statistisches Seminar 10 000, Mathematisches Seminar 9000, Hygienische Institute 11 000, Geologisch-paläontologisches Institut und Museum 14 500, Botanisches Museum und Botanischer Garten 25 000 Bände; über das Institut für Altertumskunde s. schon oben S. 675 A. 2 und S. 748. In den eben genannten Instituten ist die Katalogisierung durchgeführt. Ich erwähne ferner: Kriminalistisches Seminar 20 000 Bände (zum größeren Teile Eigentum des Professors v. Liszt), Pathologisches Institut 16 000, Sternwarte 11 200, Meteorologisches Institut 15 000. So weisen also in Berlin allein schon 13 Bibliotheken von Universitätsinstituten einen Bestand zwischen 7000 und 25 000 Bänden auf. Und nun vergleiche man damit das über unsre Lehrerbibliotheken S. 729 Z. 12 v. u. und S. 751 A. 2 Bemerkte! Eine nach einheitlichen Gesichtspunkten behandelte Statistik über die Bibliotheken der anderen preußischen und deutschen Universitätsinstitute fehlt leider noch (das Straßburger philologische Seminar besitzt — nach besonderer Mitteilung — z. Z. gegen 9000 Bände), aber ein Blick in die jetzt 12, für Leipzig sogar 15 Jahre alte Statistik bei Schwenke (a. a. O.) belehrt jeden, der diese Dinge zu beurteilen versteht, daß auch die Institute außerhalb Berlins (z. B. in Breslau, Halle, Kiel, Königsberg, Leipzig, Straßburg und anderwärts) sehr ansehnliche Bestände aufzuweisen haben und dazu bei reichlicheren Vermehrungsfonds und vielfacherem Zugang von Geschenken eine ganz andre Tendenz der Vermehrung zeigen (manche haben sich in 12 Jahren verdoppelt) als unsre Lehrerbibliotheken. Dabei ist zu beachten, daß die Literatur der Institutsbibliotheken, die meist noch jüngere Gründungen sind, fast durchweg auf der Höhe steht und wirklich ausgiebig (in Preußen in der Regel nur an Ort und Stelle; vgl. Min.-Verf. vom 15. Oktober 1891, Zentralbl. f. Bibl. VIII (1891) S. 550 f.) benutzt wird, während in unsern langsamer wachsenden Schulbibliotheken ein großer Teil der Bestände längst veraltet ist und kaum je mehr angerührt wird.

[2]) Wie mir mehrfach auf das bestimmteste von kundiger Seite versichert worden ist, werden solche „Verstellungen" auf Lesesälen von allzu egoistischen Benutzern auch **absichtlich** unternommen, um sich für längere Zeit die Bände stillschweigend zu reservieren. Über die Verwerflichkeit eines derartigen Verfahrens gibt es wohl nur eine Stimme. Übrigens kann ich aus langer Praxis versichern, daß ich von solchen „Verstellungen" bislang noch nie betroffen worden bin. War einmal ein Band nicht da, so war er von einem andern in Beschlag genommen; nach einiger Zeit konnte ich ihn benutzen. Doch andre mögen schlimmere Erfahrungen gemacht haben.

Digitized by Google

hindern, auch der oder die patrouillierenden Diener nicht. Man denke nur an den Umfang des Betriebes! Der erstere ist vielmehr hauptsächlich dazu da, um Rat und Auskunft zu erteilen, die letzteren bewirken die Bestellungen.

Natürlich gibt es auch Mißstände. Hier war einmal ein Zeitschriftenband an eine falsche Stelle geraten, doch man (d. h. der folgende Benutzer) entdeckte den Fehler ohne Schwierigkeit und reparierte ihn stillschweigend; dort war ein Lexikonband auf den Kopf gestellt; ja was schlimmer ist, trotz der Aufsicht, die hier ja natürlich bei dem vielköpfigen und nicht ohne weiteres zuverlässigen Publikum (selbst der Kavierschein ist nicht immer maßgebend) und bei dem Umfang des Betriebes notwendig ist und oft ziemlich streng gehandhabt wird, verschwinden Bücher, d. h. sie werden gestohlen; auch andere Mißbräuche kommen vor, z. B. pflegen manche Jünger der Themis Entscheidungen des Reichsgerichts u. a. einfach aus den Bänden herauszureißen, um sie nicht wieder hineinzufügen, und es ergeben sich weitere verdrießliche Entdeckungen. Ich verdanke diese Mitteilungen einer durchaus kompetenten Stelle. Und dennoch würde heute kein Mensch daran denken wollen, die liberalen Einrichtungen wieder zu ändern und der räudigen Schafe wegen alle guten Freunde leiden zu lassen. Auch daran darf erinnert werden, daß den Universitätslehrern in den meisten Universitätsbibliotheken (und die Göttinger z. B. umfaßt über 600 000 Bände!) das Recht zusteht, ohne weiteres in die Büchersäle zu gehen und zu lesen, nachzuschlagen und zu exzerpieren, soviel sie wollen. Irgend erhebliche Mißstände haben sich nicht ergeben, ich habe erst kürzlich in Göttingen eigens deshalb nachgefragt. Es ist nun schlechterdings kein vernünftiger Grund einzusehen, warum uns auf unserm eigensten, kleinen Gebiete verweigert werden sollte, was jenen auf dem ihrigen viel größeren zusteht. Nur die Gewohnheit tritt unserm Begehren nach freier Bewegung hindernd in den Weg, ein klein wenig auch — es ist menschlich und darf ruhig gesagt werden — die Abneigung der bisherigen unumschränkten Besitzer, nun mit andern teilen zu sollen. Auch vom rein wissenschaftlichen Standpunkte und aus Gründen der Förderung des Unterrichts ist es nicht zu billigen, daß Bibliothekar und oft (nicht überall) auch der Direktor nach Belieben die Bibliotheken benutzen können, während die andern dies nur unter erschwerenden Formen dürfen. Diese wünschen aber die gleichen Rechte für sich, und nur Vorurteil wird sie ihnen länger vorenthalten wollen.

Besonders widersinnig jedoch muß heute die veraltete Praxis in dem oben erwähnten Falle in die Erscheinung treten, wo die neu eintretenden jüngsten Kollegen, von den Universitätsinstituten an liberalste Praxis gewöhnt — vor 20 und 30 Jahren war es anders —, von heute auf morgen sich in die „konservative" der Lehrerbibliotheken einleben sollen, die ihnen mit Recht nicht als

Digitized by Google

eine Konservierung des Guten und Trefflichen, sondern als hartnäckiges Festhalten an draußen längst überwundener Tradition erscheinen muß. Sie sagen sich wohl, daß das Maß an Freiheit, das den Bibliotheksbenutzern gewährt wird, im Verhältnis zu der Zuverlässigkeit dieser wachsen sollte, müssen aber wahrnehmen, daß nun das Umgekehrte richtig ist. Daß übrigens jede große Bibliothek ohne weiteres mit einer Verlustliste rechnet und das Verlorene wieder ergänzt, ist auch hier wenigstens zu erwähnen, zugleich aber auch wohl, daß bei uns jemand, der nachweisbar ein Buch verloren oder so verlegt hätte, daß es in kurzer Zeit nicht wieder auftaucht, ohne weiteres haftbar wäre. Einer längeren Erörterung dieses Punktes bedarf es für unsre geschlossenen, kollegialen Verhältnisse wirklich nicht. Und derartige Mißstände gab es auch schon bei dem alten System. Hat man aber die Wahl zwischen der bisherigen Ordnung, die das Abhandenkommen nicht verhütet und die regere Benutzung illusorisch macht, und einer andern, die bei gelegentlichen Unebenheiten andrerseits in wichtiger Hinsicht die größten Vorteile bietet, so verriete es doch einen hohen Grad von Pedanterie, an der ersten festzuhalten[1]). Und gerade über diese kleinen Unebenheiten können wir ja bei uns hoffentlich einigermaßen ruhig sein; unsre Bestände sind viel kleiner[2]), die Zahl der Benutzer ist so beschränkt, daß Unordnung viel weniger leicht vorkommen kann; und wenn schon, so ist sie leichter zu beseitigen als dort. Vielfach wird einer den andern stillschweigend korrigieren, gerade wie auf den Lesesälen auch; und am Ende ist doch auch der Bibliothekar noch da, der ja täglich in seiner Bibliothek Umschau hält und es sich nicht nehmen lassen wird, kleine Fehler zu reparieren, ehe es zu großen überhaupt kommt. Selbstverständlich ist freilich, daß jeder auch hier die nötige Selbstzucht übe; doch was die Benutzer der großen Bibliotheken[3]) können, junge und alte, vermögen wir in unserm engeren Kreise ja wohl auch. Wir dürfen nur auch hier nicht wieder in den alten Schulmeisterfehler verfallen, Neues, auch Gutes, erst dann zu akzeptieren, wenn bis auf den Punkt über dem i alles stimmt, sondern müssen uns, wie im Unterricht, so auch hier, vor allem an das Wesentliche, Wichtige, wirklich Fördernde halten.

[1]) E. Förstemann (a. a. O. S. 27) hat die Sache (in etwas anderem Zusammenhange) etwas drastisch zwar, aber m. E. sehr bezeichnend so ausgedrückt, „daß es besser ist, wenn ein Buch verloren geht, als wenn tausend nicht benutzt werden".

[2]) Zu der oben (S. 723 ff.) gegebenen Zusammenstellung kann hinzugefügt werden, daß etwa das zweite Viertel der preußischen Vollanstalten 5—9000 Bände besitzt, die ganze übrige Hälfte unter 5000, von den Realschulen nicht zu reden, deren Bibliotheksbestände nur in ganz wenigen Fällen die 5000 überschreiten.

[3]) Übrigens stellt gerade unser Stand ein recht erhebliches Kontingent ihrer Benutzer und empfindet es doppelt schwer, wenn er aus dem freien Betriebe dort wieder in die Beschränkung des eignen Wirkungskreises zurückkehrt.

Digitized by Google

Ein andrer Umstand allerdings könnte einen Bibliothekar, der in den letzten Jahrzehnten den Betrieb außerhalb seiner Anstalt nicht genauer kennen gelernt hat, in der Tat bedenklich machen, das Präsenzsystem einzuführen. Mit dem Verlangen der Kollegen, die Bücher an Ort und Stelle einsehen zu dürfen, auch ohne seine Vermittlung und Aufsicht, hat er sich vielleicht allmählich befreundet. Wie aber, wenn den etwas selbständigen Kollegen X. bei der Lektüre die Lust anwandelt, auch mal ein Buch mit nach Hause zu nehmen und nicht gleich einen Zettel zu hinterlegen, wenn er ferner vergißt, ihn nachträglich zu liefern oder den Bibliothekar wenigstens zu benachrichtigen? Daß derartiges vorkommen wird, ist zweifellos. Ist es aber ein ausreichender Grund gegen das ganze System? Schwerlich. Zunächst muß auch hier die Einrichtung der Bibliothek selbst diesen kleinen Ausschreitungen möglichst vorbeugen, besonders dadurch, daß immer Zettel zur Hand sind (Kollege X. hat meist keine bei sich), — in größeren Bibliotheken an mehreren Stellen. Als Grundsatz für ein derartiges, unvermitteltes Mitnehmen nach Hause (das übrigens immer als Ausnahme zu gelten hat) ist natürlich die Ausstellung eines Zettels und seine Niederlegung auf dem Tische des Bibliothekars zu verlangen. Aber die Menschen, sogar große Gelehrte[1]), sind von Natur bequem; man muß ihnen helfen. Das müßte übrigens ein wunderlicher Bibliothekar sein, der seine Leute nicht bald kennen sollte! Und am Ende vergesse man doch nicht, daß wir Kollegen sind. Ist es wirklich so schlimm, wenn gelegentlich einmal für ein Buch der Zettel nicht gleich vorliegt? Der Gegenstand des an Ort und Stelle vermißten Buches wird in 19 von 20 Fällen den Bibliothekar schon auf den unordentlichen Entleiher hinweisen, und am letzten Ende wird durch eine einfache Anfrage in der nächsten Konferenz die Sache sofort erledigt. Wir sind als Stand immer noch jung, und es ist dringend zu wünschen, daß an Stelle der Beaufsichtigung sogar unter gleichgestellten Kollegen etwas mehr Vertrauen und Hochachtung trete. Die Praxis fängt auch hier an, den Ausschlag zu geben. An etlichen Anstalten ist eine derartige „unvorbereitete" Mitnahme in Ausnahmefällen zulässig und hat zu Unzuträglichkeiten nicht geführt, an einer anderen (mit recht großer Bibliothek) ist sie sogar beinahe Regel. Das könnte den Bedenklichen wohl Mut machen! Neue Gesetze, das ist übrigens auch hier wohl zu beachten, werden auf die Regel gebaut, nicht auf die Ausnahme. Man hüte sich also, sie mit Ausnahmen zu bekämpfen!

Allerdings kann die ordnungsmäßige Abwicklung dieser Dinge in unsern Bibliotheken durch praktische Einrichtungen in

[1]) Man vgl. z. B. die bezeichnende Notiz bei v. Richthofen, Führer für Forschungsreisende, Berlin 1886, S. 20 f.; R. empfiehlt dem jungen Gelehrten, seinen Bleistift um den Hals gebunden zu tragen, da die Mühe, ihn anderswo hervorzuholen, Aufschub oder Vernachlässigung veranlasse!

Digitized by Google

diesen selbst, wie gelegentlich schon angedeutet ist, wesentlich unterstützt werden, und ich will mit ein paar Worten auf einige wenigstens eingehen. Daß die Bücher übersichtlich aufgestellt, die einzelnen Fächer gehörig gesondert, die Regale mit entsprechenden, nicht zu wenigen, genügend großen und auswechselbaren Schildern versehen sind, damit auch der Neuling sich bald zurechtfindet, ist eine selbstverständliche Forderung. Situationspläne müssen, wenigstens in größeren Bibliotheken, an mehreren Stellen aushängen. Bezüglich des Signierens, das vielfach in unvollkommener oder anderseits wieder in zu komplizierter Weise gehandhabt wird, scheint mir das Verfahren der wissenschaftlichen Bibliotheken mittlerer Größe sehr empfehlenswert, außer den Buchstaben (sie sind besser als römische Ziffern) sog. springende Nummern [1]) innerhalb der einzelnen Fächer zu verwenden, ein System, das jede Erweiterung der Bibliothek bei unsern Verhältnissen verträgt und sofort erkennen läßt, an welche Stelle ein Buch gehört. Ich persönlich würde noch etwas andres vorschlagen (möglicherweise ist es auch hier und da schon üblich) [2]), was die Farbe der Signierschilder betrifft, von der ich mir gerade für die Ordnung bei häufigerer Einführung des Präsenzsystems große Vorteile verspreche. Vielfach finden wir (auch in Schülerbibliotheken) weiße Papierschilder, die leicht schadhaft werden oder sich ablösen, dazu manchmal mit einer unqualifizierbaren Schrift bedeckt sind, beides ebenso unpraktisch wie unschön. Da wir die Praxis der großen Bibliotheken (Lederschildchen mit Golddruck) der Kosten [3]) und noch mehr der Umstände wegen in der Regel wohl nicht nachahmen können, würde ich runde Schilder, nicht von Kaliko, der leicht abspringt, sondern von gestrichener Leinwand in verschiedenen, sich ganz deutlich voneinander abhebenden Farben wählen, so daß ein Blick an dem Fache entlang genügt, um sofort festzustellen, ob sich ein ungebetener Gast eingeschlichen hat. Daß die Sonne die Farben

[1]) Im allgemeinen darf diese Methode wohl als bekannt vorausgesetzt werden; doch vgl. Gräsel a. a. O. S. 238 f. und S. 394 f. Zu so feinen Unterscheidungen, wie sie dort S. 395 für die Verhältnisse großer Bibliotheken vorgeschlagen und in der Praxis auch durchgeführt sind, werden wir in Schulbibliotheken wegen ihres geringeren Umfangs schwerlich unsre Zuflucht zu nehmen brauchen. Natürlich dürfte sich empfehlen, in neugegründeten Bibliotheken die Signierung erst nach einigen Jahren vorzunehmen, sobald sich bei einem Bestande von etlichen tausend Bänden eine Übersicht gewinnen läßt.

[2]) Nachträglich habe ich es in der Tat an einigen jüngeren Anstalten gefunden, wenngleich ziemlich unvollkommen durchgeführt; vgl. auch die Andeutung von Schumann in dem Versuch einer Bibliotheks-Instruktion für Schullehrer-Seminare, Zentralbl. f. d. ges. Unterrichtsverw. 1873 S. 714.

[3]) Übrigens sind sie, zumal bei größerem Bedarf, nach Mitteilung des Vorstehers einer großen Leselhalle nicht so sehr erheblich; sie betragen 10 Pf. für jeden Band. Eine Bibliothek, die sich jährlich um 100 Bände vermehrte, hätte also 10 ℳ aufzuwenden. — Ein Bibliothekar weist treffend darauf hin, daß die Schilder nicht auf der unteren Hälfte des Rückens anzubringen sind (wie meist geschieht), sondern auf der oberen.



Digitized by Google

zu schnell ausbleicht und so den guten Zweck wieder zunichte macht, ist nicht zu befürchten. Denn in sehr vielen unsrer Bibliotheken wird gerade über Mangel an Licht geklagt. Doch wenn es wirklich geschähe, — jedes Ding hat seine Zeit; unsre Nachfolger wollen auch etwas zu tun haben[1]).

Freilich muß die Sache möglichst einfach sein. Etwa 14[2]) verschiedene Farben mittleren und hellen Tones, mit bestimmten Buchstaben entsprechend den Hauptabteilungen des Realkatalogs und innerhalb dieser, jedesmal mit 1 beginnend, mit den erwähnten springenden Nummern bezeichnet[3]), würden für die weitaus größte Zahl unsrer Lehrerbibliotheken durchaus genügen. Für die Fächer, die in der Aufstellung aneinanderstoßen, sind möglichst entgegengesetzte Farbentöne zu wählen. Allzugroße Systematik ist hier übrigens nicht am Platze und muß vor den praktischen Anforderungen zurückstehen. So halte ich z. B. besondere Hauptabteilungen für Grammatik, Literaturgeschichte, Mythologie, Biographie, Zeitschriften u. ä. neben der üblichen Anordnung nach den einzelnen Sprachen

---

[1]) Wohl etwas zu pedantisch zieht Förstemann (a. a. O. S. 21) weiße Schilder den farbigen vor, weil die ersteren „dem Bibliothekar eine leichte Kontrolle für die sorgfältige Behandlung des Buches an die Hand geben, da auf ihnen fast jede dem Buche im Hause des Benutzers zugestoßene Unbill von selbst förmlich zu Protokoll genommen wird" (!).

[2]) Für Gymnasien würden etwa folgende 14 Hauptabteilungen sich empfehlen: A. Allgemeines und Enzyklopädie. B. Schulwesen. C. Philosophie. D. Religionswissenschaft. Orientalia. E. Allgemeine Sprachwissenschaft. F. Deutsche und nordische Sprache und Literatur. G. Klassische Altertumswissenschaft. H. Neuere Sprachen. J. Geschichte. K. Erdkunde. L. Mathematik. M. Naturwissenschaften. N. Kunst. O. Varia. Es ist auch nicht notwendig, daß die Buchstaben der 14 Fächer fortlaufende sind. Ich könnte mir ebenso gut denken, daß immer die entsprechenden Anfangsbuchstaben (bei wiederholtem Vorkommen mit unterscheidendem Zusatz) als Signum gewählt würden, also A für „Allgemeines", D für „Deutsch", R für „Religion" usw. Die Werke über Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer wären wohl am besten unter „Schulwesen", nicht unter den einzelnen Wissenschaften aufzuführen und aufzustellen. — Die meisten der Kataloge, die ich gesehen habe, und vermutlich auch die Aufstellungen in den Bibliotheken, sind zu kompliziert, selbst bei kleineren Sammlungen; man findet da 20 und mehr Hauptabteilungen. Sehr einfach und praktisch sind, um für eine große und kleine Bibliothek je ein Beispiel anzuführen, die Kataloge von Karlsruhe (1903) und Düsseldorf Städt. G. (1904) angeordnet, jeder in seiner Art vortrefflich. Der zweite enthält 14, der erste (über eine unsrer größten Lehrerbibliotheken) sogar nur 12 Hauptabteilungen. — Auch Förstemann (a. a. O. S. 11) hat gerade 14 Hauptabteilungen, die aber heute für keine Gymnasialbibliothek mehr recht passen würden. Es ist interessant zu sehen, wie die Bedeutung der einzelnen Wissenschaften sich seit 1865 geändert hat.

[3]) Diese wären dann nicht handschriftlich mit Tinte aufzutragen, was mancherlei Mißstände im Gefolge hat, sondern mit einem Handstempel, der mit auswechselbaren Nummern versehen und in der Handhabung, wie ich mich überzeugt habe, sehr praktisch ist. Es ist nicht unbedingt notwendig, daß gerade die Schule, besonders bei dauernden technischen Bedürfnissen, immer um ein bedeutendes hinter dem zurückbleibt, was im gewerblichen Leben längst Eingang gefunden und sich bewährt hat. — zumal da, wo die finanzielle Seite in überaus einfacher Weise zu lösen ist.

Digitized by Google

und Literaturen, Altertumswissenschaft, Geschichte usw. schon unter den jetzigen Verhältnissen nicht bloß für unnütz, sondern geradezu für schädlich, weil es in zahllosen Fällen, besonders wo ein handlicher, allgemein stets zugänglicher Katalog nicht zur Verfügung steht, unsicher bleibt, wo ein Buch im Katalog und vor allem in der Bibliothek nun eigentlich zu finden ist. Wo infolge der geschichtlichen Entwicklung der einzelnen Bibliotheken viel Werke aus Gebieten wie Dänisch, Polnisch, ältere Theologie, Rechtswissenschaft, ja Medizin u. a. vorhanden sind, die im allgemeinen bei uns nicht vorzukommen pflegen, wird man sich freilich zu neuen Rubriken entschließen müssen, was dem obigen Prinzip nicht günstig ist, — wofern die betreffenden Bücher wirklich für die Benutzung gegenwärtig noch von Bedeutung sind. Doch das sind eben Ausnahmen; und für alle Fälle passen selbst die zweckmäßigsten Einrichtungen nicht. Innerhalb der Hauptabteilungen mag man dann (z. B. mit kleinen Buchstaben) spezialisieren, soviel man will, besonders im Interesse der Übersichtlichkeit des Katalogs, wofern nur das Prinzip der fortlaufenden Numerierung durch die betr. ganze Hauptabteilung hierdurch nicht gestört wird.

Von der Zweckmäßigkeit einer gesonderten Aufstellung der Literatur etwa des letzten Menschenalters in größeren Lehrerbibliotheken habe ich schon oben gesprochen (vgl. S. 695 u. 701). Dreißig Jahre Literatur, der Inbegriff der Arbeit einer ganzen Generation, stellen in unsern größeren Schulbibliotheken, die sich jährlich um 150, 200, bei vielen Geschenken vielleicht um 300 Bände vermehren, einen Bestand von durchschnittlich etwa 6000 Bänden dar (bei kleineren sind es bloß 2000), die, besonders gestellt, übersichtlicher sind und dadurch die Benutzung wie die Ordnung erheblich fördern. Manche werden die Grenze sogar noch weiter hinabzurücken geneigt sein, es kommt ganz auf die Bestände, auch auf die Raumverhältnisse an. Wieviel wirklich Veraltetes und seit Jahrzehnten nachweisbar nie Benutztes steht nicht in unsern älteren Gymnasialbibliotheken herum, von mitleidsvollem Staube bedeckt! Es stellt die Hälfte der Bestände dar, oft noch weit mehr. Nur hier und da lugt einmal ein neuer Einband hervor, ein Stück Leben zwischen längst Erstorbenem. Man entschließe sich also, das unbrauchbar Gewordene auszusondern (irgend ein Platz dafür, der sonst nicht recht genutzt werden kann, findet sich schon in jedem Schulhause), das Brauchbare wird desto mehr gewinnen. Mechanisches Verfahren wäre dabei natürlich durchaus zu verwerfen. Ich für meine Person würde es zwar immer am liebsten sehen, wenn in einer großen Gymnasialbibliothek, deren Bestände schon in frühere Jahrhunderte zurückreichen, alles sachlich Zusammengehörige auch zusammen aufgestellt werden könnte und so an einer Stelle zu übersehen wäre. Es ist aber dann vielleicht zu befürchten, daß die von mir gemachten Vorschläge vielfach an der Raumfrage scheitern werden. Auch



Digitized by Google

die Beleuchtung, natürliche wie künstliche, und die Heizung gehören hierher.

Die Nachrichten, die ich über diese drei Dinge erhalten habe, sind nicht durchweg erfreulich. Mit der natürlichen Beleuchtung ist es oft recht schlecht bestellt; fast in allen älteren Anstalten und auch in manchen neueren ist wenigstens ein Teil des Raumes in Dunkel gehüllt. Über die Hälfte der Lehrerbibliotheken weist ferner keine künstliche Beleuchtung auf und wird so viele Stunden des Winters unbenutzbar, auch unter den gegenwärtigen Verhältnissen schon. Etwas besser steht es mit der Heizbarkeit. Immerhin ist aber noch ein Drittel überhaupt nicht heizbar[1]), so daß der Bibliothekar im Winter ständig der Erkältungsgefahr ausgesetzt ist; ein zweites Drittel hat Ofenheizung, die für größere Räume nicht ausreicht, und erst der Rest erfreut sich der Zentralheizung, welche ein längeres Verweilen im Winter ermöglicht. Dazu kommt in zahlreichen Fällen die Enge des Raumes selbst, besonders in alten Anstalten. Die Bände können aus Mangel an Platz nicht ordentlich aufgestellt werden, müssen gelegt, in Reihen hintereinander untergebracht werden u. ä. m., so daß selbst ein erfahrener Bibliothekar Mühe hat, sich zurechtzufinden. Daß unter diesen Umständen eine allgemeinere Benutzung an Ort und Stelle nicht rätlich ist und von den betr. Bibliothekaren gar nicht empfohlen werden kann, sieht jedermann ein. So steht es aber doch glücklicherweise immer nur bei einem Teile der Bibliotheken; bei den andern ist es unzweifelhaft möglich, ein neues System einzuführen, wenn es am guten Willen nicht fehlt. Müssen aber wirklich bei jenen Anstalten die geschilderten Mängel in Permanenz erklärt werden? Sie stammen ja, wie wir uns erinnern, aus einer Zeit, die von der Benutzung einer Bibliothek überaus bescheidene Vorstellungen hatte. Dies ist aber inzwischen anders geworden, und es ist hohe Zeit, mit solchen unwürdigen Zuständen zu brechen. Die Schule ist eine Bildungsstätte, nicht bloß für Schüler; auch die Lehrer, und die in alten Anstalten kleiner Städte am meisten, müssen dringend wünschen, daß ihnen die Gelegenheit, sich umfassender fortzubilden, durch solche Dinge nicht verkümmert wird. Wenn jahraus, jahrein die Mittel für die Vermehrung der Bibliothek bewilligt werden, müssen für diesen integrierenden Bestandteil einer höheren Lehranstalt auch die entsprechenden Räume geschaffen werden, sonst trägt das Kapital wirklich nicht die Zinsen, die man von ihm erwarten darf, und der innere Widerspruch tritt von Jahr zu Jahr mehr zutage.

Normale Vorbedingungen also vorausgesetzt, würde einer allmählichen Einführung des Präsenzsystems

[1]) In den meisten Fällen ist es wenigstens das vielfach vorhandene anstoßende Zimmer des Bibliothekars.

Digitized by Google

nichts im Wege stehen. Daß es sachlich unter heutigen Verhältnissen beinahe überall geboten ist, wo irgend Freude an der Arbeit herrscht, wird hoffentlich niemand bezweifeln. An schwerfälligem Geschäftsgange haben heute nur noch wenige Menschen Freude.

Es bleibt noch das Bedenken, welches sich auf die Verantwortlichkeit des Bibliothekars bezieht. Mancher Kollege, der im übrigen meinen Vorschlägen sympathisch gegenüberstand, meinte doch, er wollte unter den neuen Verhältnissen die Verantwortung für die Bestände nicht übernehmen. Einmal die Verantwortlichkeit des Bibliothekars einer höheren Schule für seine Bibliothek angenommen, möchte ich zunächst daran erinnern, daß es nicht gerecht wäre, ihn mit anderem Maße zu messen als etwa die aufsichtführenden wissenschaftlichen Beamten in den Lesesälen der Landesbibliotheken. Dort kommen trotz aller Vorsichtsmaßregeln, trotz peinlicher Aufsicht durch Unterbeamte am Ausgange immer von neuem Bücher abhanden, wohl nicht immer zufällig. Die Verwaltung macht aber, wie mir ausdrücklich versichert worden ist, die Beamten nicht ersatzpflichtig, es müßte ihnen denn eine wirkliche Verletzung ihrer Pflichten nachgewiesen werden können. Und gerade bei uns sollte es anders sein? Auch bei uns kommen gelegentlich Bücher abhanden (die kleinen Stichproben bei der Revision bieten keine sichre Garantie für die Vollständigkeit der Sammlung); manche kehren vielleicht wieder, wenn der Kollege H. eine neue Wohnung bezieht, oder wenn das Schubfach eines Pensionärs geräumt wird — den Herren selbst zur Verwunderung; manche bleiben noch länger fort, bis irgend ein Zufall sie zutage fördert. Auch Zettel können verschwinden. Soll der Bibliothekar dafür verantwortlich gemacht werden? Er oder die betr. Kollegen würden nur dann haftbar sein und könnten sich der Pflicht des Ersatzes natürlich nicht entziehen, falls ein wirkliches Verschulden vorläge. Das würde auch bei dem Präsenzsystem nicht anders sein können; die Persönlichkeit des Bibliothekars selbst ist bei alledem von beinahe ausschlaggebender Bedeutung. Tatsächlich hat aber bei uns am letzten Ende nicht einmal der Bibliothekar die Verantwortung für die Sammlung — im rechtlichen Sinne —, so sehr er sich auch, wie jeder Beamte, innerlich gebunden fühlt, sondern der Direktor, wie es ja eigentlich gar nicht anders sein kann. Dieser ist (vgl. die Direktoren-Instruktionen und die oben S. 684 angeführte Ministerialverfügung vom 17. Januar 1885), wie für die inneren und äußeren Verhältnisse seiner Anstalt, so auch für die Angelegenheiten der Bibliothek voll verantwortlich, deren Verwaltung er mit Genehmigung der Aufsichtsbehörde in der Regel einem Lehrer der Anstalt überträgt. Wie nun ein Direktor die schwere Verantwortung für das leibliche und geistige Wohl der ihm anvertrauten Schüler übernimmt im Vertrauen auf die verständnisvolle Mitarbeit der ihm unterstellten Lehrer, so wird er, meine ich, gern auch die leichtere für die ordnungsmäßige Ver-

Digitized by Google

waltung einer Bibliothek tragen können. Dort handelt es sich um lebendige Menschen, hier nur um Bücher, die für Geld beinahe immer feil sind. Indem er aber auf der einen Seite die Benutzung in ausgedehntem Maße gestattet im Vertrauen auf die Gewissenhaftigkeit der andern, diese dagegen durch Beobachtung der notwendigen Rücksicht die ihnen bewiesenen Entgegenkommens sich wert zeigen, sorgen doch beide im Grunde wieder am besten für die Bildung der ihnen anvertrauten Jugend. Denn das ist keine Frage: je leichter uns selbst wissenschaftliche Hilfsmittel zu Gebote stehen, je vielseitiger die Anregungen sind, je unablässiger wir uns in alle Fragen der Wissenschaft wie des Unterrichts vertiefen können, um so mehr vermögen wir auch den Schülern zu geben. Was unsre Lehrerbibliotheken, auch kleinere, in dieser Beziehung zu leisten haben, ist noch lange nicht genügend erkannt, und diese Zeilen möchten dazu helfen, ihre Bedeutung ins rechte Licht zu rücken. Es ist dringend zu wünschen, daß das sonst bestehende Verhältnis des Vertrauens zwischen Direktor und Oberlehrern, wie es auch in dieser Beziehung schon an manchen Anstalten — preußischen wie außerpreußischen — selbstverständlich ist und beiden Teilen ebenso zur Ehre gereicht wie der Schule zum Nutzen, in immer größerem Umfange auch anderwärts die Regel würde. Gerade wo dieses Verhältnis wie etwas Selbstverständliches besteht und in der Stille sich immer mehr festigt, bedarf es am wenigsten großer Worte.

Ich glaube gezeigt zu haben, daß die ausgedehnte Einführung des Präsenzsystems auch in unsere Lehrerbibliotheken nicht bloß notwendig, sondern auch möglich ist, eben unter den bezeichneten normalen Verhältnissen, äußeren wie inneren. Wo die letzteren nicht vorhanden wären, stände es schlimm um die Lehrer und die Schule; aber auch die ersteren lassen sich, wie gezeigt worden ist, im Laufe der Zeit — und gingen auch etliche Jahre darüber hin — bei einigem guten Willen aller Beteiligten sicher erreichen. Denn das liegt mir natürlich vollkommen fern, nun etwa die Einführung der von mir gemachten Vorschläge sofort und überall zu fordern; es hieße der Sache den schlechtesten Dienst leisten[1]). Und wenn oben mehr-

[1]) Ich vermag mir daher auch die einseitige Charakteristik der Verhältnisse unsrer Lehrerbibliotheken wie der Stellung des Bibliothekars nicht anzueignen, die A. Gruhn (Korrespondenzblatt f. d. höh. Lehrerstand XII (1904) S. 305—307) gegeben hat. Wir finden hier die ebenso übliche wie verkehrte Art, aus vereinzelten lokalen Mißständen allgemeine Schlüsse zu ziehen. Das hier gezeichnete Bild des Bibliothekars ist eine Karikatur, der Zusammenhang, in den die Besoldungsfrage gerückt wird, ist unwürdig, und die „Verbesserungsvorschläge" des Verfassers verraten vielfach so wenig Einsicht in die wirklichen Verhältnisse (um nur den einen zu erwähnen, daß das Amt eines besonderen Bibliothekars überhaupt aufzuheben sei), daß ihnen praktische Bedeutung im wesentlichen nicht beizumessen ist. Der Grundgedanke des Verfassers (der ja übrigens keineswegs neu ist) ist richtig, für die Aus-

Digitized by Google

fach die Verhältnisse in den Lesesälen von Landesbibliotheken oder die in den Bibliotheks- und Arbeitsräumen von Universitätsinstituten zum Vergleich herangezogen wurden, so muß auch bemerkt werden, daß deren Einrichtungen, was Räume, Aufstellung, Katalogisierung und Signieren der Bücher anlangt, in der Regel musterhaft sind. Eine große Anzahl von Lehrerbibliotheken freilich, welche z. Z. ebenfalls die bezeichneten Vorbedingungen erfüllen, wird auch heute schon der Sache nähertreten können, und es wäre nicht weise, die Einführung da zu versagen, wo sie von einer Anzahl der Kollegen gewünscht wird. An anderen Stellen wird man nach Lage der Dinge zurückhaltender sein müssen, so sehr es zu bedauern ist. Aus der Tatsache aber, aus äußeren Gründen so zeitgemäße Reformen nicht einführen zu können, wird man doch auch da die ernste Nötigung erkennen, die bessernde Hand anzulegen, um endlich zu geben, was not tut.

Folgender Weg wird sich empfehlen. Zunächst gehe man an die Dinge, deren Erfüllung verhältnismäßig noch am ehesten möglich ist. Man fange damit an, die Kataloge zu verbessern, und stelle wenigsten ein Exemplar den Kollegen im Lehrerzimmer zur Verfügung; das gesteigerte Bedürfnis der Benutzung wird sich unter sonst normalen Verhältnissen zweifellos auch da einstellen, wo bisher vielleicht geringerer Bedarf war, und die weitere Entwicklung dann ebenda zu dem Wunsche führen, mit einem veralteten System zu brechen; die Besserung der anderen äußeren Mängel aber (an Raum, Heizung, Beleuchtung usw.) müssen sich diejenigen angelegen sein lassen, denen die Unterhaltung der Schulen obliegt. Daß dies, wie gar nicht zu bestreiten, bisher nicht überall in ausreichender Weise geschehen ist, kann nur dadurch erklärt werden, daß die Bedeutung einer regen Benutzung der Lehrerbibliotheken für Lehrer und Schule von den beteiligten Kreisen noch nicht voll erkannt worden ist und so durch Jahrzehnte sich bauliche Verhältnisse erhielten, welche mit der Bewilligung der nicht unerheblichen Summen für die Anschaffung von Büchern selbst im Widerspruch stehen.

---

führung hat er aber die überaus verschiedenen Verhältnisse der einzelnen Bibliotheken nicht ausreichend gewürdigt. Auch die Form des Aufsatzes ist nicht durchweg erfreulich. Im wesentlichen ist daher die von G. Sachse (ebenda S. 323—325) an den Ausführungen von Gruhn geübte Kritik durchaus berechtigt. Daß freilich ein Kollege aus der Nichtbewilligung eines Wunsches betr. Anschaffung eines Buches durch den Direktor einen casus belli durch eine Beschwerde bei der Behörde machen wird (S. 325), scheint mir nicht glaublich. Der Mühe, die allgemeinen Bemerkungen Schäfers (ebenda S. 367) von dem Zeitalter der „endemischen Reform-, richtiger Umsturzkrankheit" zu widerlegen, bin ich durch L. Gurlitt (ebenda S. 387) überhoben worden, dessen Anschauungen ich in dieser Beziehung durchaus beistimme. Die „kalten Wasserstrahlen" (S. 367) würden übrigens auch die Praxis der Lesesäle und Institute treffen. Deren Benutzer aber erfreuen sich, wie sattsam bekannt, der Segnungen der „Reformidee" nun schon seit 20 Jahren. Die „Begeisterung" ist längst ruhiger Gewöhnung gewichen, und Wasserstrahlen würden nicht zeitgemäß sein.

Digitized by Google

Im besonderen möchte ich noch derjenigen Lehrerbibliotheken gedenken, die über das unmittelbare Bedürfnis der Schule hinaus durch Bestände aus früherer Zeit und — bei reicheren Mitteln — durch die Möglichkeit der Erwerbung von wichtigen Werken der neueren Forschung zur Benutzung auch für wissenschaftliche Zwecke in erheblicherem Umfange geradezu auffordern. Wenn hier wirklich das Katalogwesen und die Raumfrage noch nicht von einer gewissen Vollkommenheit sein sollten, andrerseits aber ein intensiveres Bedürfnis der Benutzung bei dem einen oder andern Kollegen zum Zwecke wissenschaftlicher Arbeit hervortritt, so würde ich keinen Grund sehen, diesen wenigstens die Benutzung in umfassender Weise an Ort und Stelle zu gestatten, nicht von Fall zu Fall, sondern ein für allemal, auch wenn nach Lage der Dinge von einer Öffnung der Bibliothek für alle vorläufig noch eine Gefährdung der Ordnung zu befürchten wäre. Von den Zugelassenen, die auch auf großen Bibliotheken in der Regel zu Hause sind, darf wohl erwartet werden, daß sie die gewährte Vergünstigung recht zu gebrauchen wissen. Eine Schädigung der Kollegialität befürchte ich aber von einer solchen Maßnahme nicht, für die mir, und anderen gewiß auch, nicht wenige Fälle aus der Praxis bekannt sind. Neigungen und Bedürfnisse der einzelnen sind doch auch bei uns überaus verschieden, auch die Arbeitskraft und die Kunst der Ausnutzung von Stunden und Minuten, und es wird nirgends wohlgetan sein, liegt auch nicht im Geiste der Zeit, ernsthaften Bestrebungen mit kleinlichen äußeren Hemmnissen entgegenzutreten.

Daß die Benutzung unsrer Lehrerbibliotheken nach Einführung des Präsenzsystems zunehmen wird, vielleicht um das Doppelte oder Dreifache, ist wohl nicht zu bezweifeln. Daß die Zunahme nun aber plötzlich eine so starke sein wird, daß alle Bande sich lösen, wie sehr ängstliche, an patriarchalischen Betrieb gewöhnte Bibliothekare fürchten mögen, glaube ich nicht. Der Umfang und vor allem die Intensität unsrer Berufsarbeit ist sehr groß, und darüber hinaus noch Erhebliches zu leisten ist wenigen gegeben. Aber wer wollte behaupten, daß nicht auch manchem, der bisher zurückhaltender war, die günstige Gelegenheit nun eine Anregung böte, die ihm bisher gefehlt hatte, und ihn zu freier, selbständiger Tätigkeit führte? Und ferner. Wir begeben uns im Leben manches Rechtes, das uns zusteht. Es schlummert gleichsam, oft für Jahre, bis ein bestimmter Anlaß es erweckt. Doch wir würden uns sehr energisch wehren, wollte man es uns deswegen nehmen, weil wir es lange nicht gebrauchten. So auch hier. Darum muß jeder das Schlüsselrecht haben; wie und wann er es gebrauchen will, stehe ganz bei ihm!

Die bestehenden Verhältnisse haben dazu genötigt, so ausführlich von dem Präsenzsystem zu handeln. Was wenigstens an der großen Mehrzahl der Anstalten noch nicht Brauch ist, bedurfte

Digitized by Google

eingehender Begründung, um es auch diesen begehrenswert zu machen. Es könnte scheinen, als ob so grundsätzlich dem Ausleihesystem entgegengetreten werden sollte. Zwar habe ich mich schon oben in anderem Zusammenhange (S. 680) deutlich genug darüber ausgesprochen. Ich möchte aber auch gerade für die Verhältnisse unsrer deutschen Lehrerbibliotheken noch ausdrücklich betonen, daß wir zu eingehenderem Studium größerer Werke des Ausleihesystems nicht entraten können. Abnehmen wird der Umfang des Ausleiheverkehrs sicher[1]); denn die Zahl solcher Werke, die zu Hause wirklich durchgearbeitet werden, kann naturgemäß im Laufe eines Jahres nur eine kleine sein. Aufhören wird er nie. Aber dies allein würde einen Aufwand von 600, 900 oder gar über 1000 ℳ jährlich für die Lehrerbibliothek einer Anstalt in keiner Weise rechtfertigen. Man frage die Bibliothekare, wie viele der neuangeschafften Werke wirklich längere Zeit entliehen und — wie der Augenschein sofort lehrt — eingehend studiert worden sind!

Darum bedarf es aber des Präsenzsystems. Erst da, wo dies dem Ausleihesystem ergänzend zur Seite tritt, kann man von einer wirklichen Nutzbarmachung der aufgewandten Mittel reden.

### c) Das Verfahren bei der Vermehrung und die Stellung des Bibliothekars.

Daß die bleibende Bedeutung auch unsrer Lehrerbibliotheken, besonders der z. Z. größeren, wesentlich durch Gewährung ausreichender Mittel für die Vermehrung bedingt ist, habe ich oben gezeigt. Es ist nun von großer Wichtigkeit, daß diese in der Weise Verwendung finden, die den Interessen der Anstalt und ihrem Charakter am besten entspricht. Wie wenig Klarheit über diese Dinge aber noch herrscht, wie oft der Zufall oder persönliche Neigungen mehr als billig eine Rolle gespielt haben, lehrt ebenso ein Blick in die Bestände unsrer Bibliotheken wie in die Verzeichnisse der Anschaffungen in den Programmen; und bei letzteren würde der Mißstand oft noch deutlicher hervortreten, wenn man die Erwerbungen überall nach Wissenschaften geordnet verzeichnete. Vieles, ja beinahe alles hängt in dieser Beziehung bei dem heutigen Betriebe davon ab, ob der Bibliothekar der

[1]) Darum können auch die sog. Bibliothekstunden dann erheblich eingeschränkt werden. Ganz entbehren möchte ich sie nirgends, schon um die leidige Abhängigkeit vom Zufall zu vermeiden. Es sind aber keine vollen Stunden mehr nötig, die ja auch, wie wir sahen (S. 739 ff.), den meisten nicht hülfen. Am zweckmäßigsten scheint mir etwa folgendes. Der Bibliothekar (dessen Stundenplan demgemäß zu gestalten ist) bleibt viermal in der Woche nach Schluß des Unterrichts (davon ev. einmal im Anschluß an etwaigen Nachmittagsunterricht) je zehn Minuten oder eine Viertelstunde zur Bücherausgabe auf der Bibliothek. So ist wenigstens mit einem hohen Grade von Wahrscheinlichkeit Gewähr dafür geboten, daß einmal wenigstens jeder ihn sicher treffen kann, manche wohl auch öfter.

Digitized by Google

rechte Mann für das eigenartige Amt ist, und ich werde davon genauer im zweiten Teile dieses Abschnittes sprechen. Die wichtigsten Grundsätze sollen gleich hier erörtert werden. Es handelt sich meiner Meinung nach bei der Verwendung der Mittel vor allem um drei Gesichtspunkte: die Rücksicht auf das bestehende oder zu erwartende Benutzungsbedürfnis, den richtigen Ausgleich zwischen den einzelnen Wissenschaften je nach dem Charakter der Anstalt und die Beachtung der — soweit zu beurteilen — bleibenden Bedeutung der anzuschaffenden Werke. In allen drei Beziehungen herrschen noch nicht überall sichre Grundsätze; die Bestände jeder Bibliothek sind Zeugen; in schriftlichem und vor allem in mündlichem Gedankenaustausch mit Kollegen der verschiedensten Anstalten sind gerade diese drei Dinge von mir lebhaft erörtert worden, und jedem, der die Lehrerbibliothek nur mit einer gewissen Regelmäßigkeit benutzt, drängen sie sich beinahe täglich auf. Über den ersten Punkt wird besser im Zusammenhang mit der Stellung des Bibliothekars zu handeln sein; die beiden andern mögen gleich hier besprochen werden.

Daß in den Bibliotheken unsrer Anstalten, und zwar aller, gleichviel ob es gymnasiale oder reale sind, Deutsch und Geschichte eine hervorragende Stelle einnehmen müssen, braucht nicht erst bewiesen zu werden. Die Pflege der Muttersprache ist jedem teuer oder sollte es wenigstens sein, und der Werdegang unsres Volkes ist eine Quelle, aus der wir täglich schöpfen können, für nationales Empfinden ebenso wie für politisches Denken. Die Philosophie endlich und ihre Geschichte, wenn sie auch kein besonderer Unterrichtsgegenstand an höheren Schulen ist, tritt doch beinahe in allen Unterrichtsfächern der oberen Klassen in den Kreis der Betrachtung. Alle drei Fächer sind auch am ehesten geeignet, zwischen Männern verschiedener Fachbildung Beziehungen und Anknüpfungspunkte herzustellen; sie können einigen und vermitteln, wo sonst Gegensätze hervortreten. So sind denn auch alle drei Fächer in den Lehrerbibliotheken besonders stark vertreten, z. T. wirklich in hervorragender Weise, wie die Kataloge und Übersichten in den Programmen lehren, und mögen es auch weiter bleiben! Im Anschluß an das Deutsche soll hier an die Anschaffung von Werken über allgemeine und vergleichende Sprachwissenschaft erinnert werden, die auch auf realen Anstalten nicht fehlen dürfen. Als fünften Gegenstand, nicht eigentlich als „Fach", möchte ich noch die Kunst hinzufügen, die heute, wie im öffentlichen Leben, so auch in den Kreisen der Schulmänner und auf dem Gebiete des Unterrichts selbst mit Recht eine an Ausdehnung noch immer wachsende Pflege findet. Mit Anschauungsmitteln zur „Belebung" des Unterrichts sind jetzt die meisten Anstalten genügend, manche reichlich versehen, und es scheint sogar manchmal schon, als ob hier

Digitized by Google

und da, z. B. bei der Unterstützung der Schriftstellerlektüre, ein Zuviel hervorträte[1]). Dem gesteigerten Interesse müssen aber auch unsre Lehrerbibliotheken noch mehr entgegenkommen, als bisher geschehen ist, indem sie nicht auf die von der vorigen Generation her in einer alten Auflage vorhandenen Lübke oder Springer sich beschränken, die wohl auch im persönlichen Besitze jedes Lehrers[2]) sind, sondern auch das eine oder andre Spezialwerk ihrem Bestande einverleiben, über griechische Plastik (z. B. Collignon), über die Kunst der Renaissance im Süden (z. B. Burckhardt. Grimm, Justi, Springer, Wölfflin, Bode, Thode) wie im Norden. auch über die neuen und neuesten Bestrebungen (Richter, Gurlitt[3]), Lichtwark u. a.). Auch der Musik will ich gleich in diesem Zusammenhange gedenken. Ein Werk wie O. Jahns „Mozart" — um nur eins von vielen zu erwähnen — sollte in der Bibliothek jeder höheren Lehranstalt vorhanden sein, nicht bloß solcher, in denen die Pflege des Gesanges durch Tradition und bedeutende Persönlichkeiten eine besondere Stätte gefunden hat.

Im Anschluß an diese allen höheren Lehranstalten gemeinsamen Interessen. die auch in den Beständen ihrer Bibliotheken zum Ausdruck kommen sollen, wird jede Anstalt auch auf diesem Gebiete ihre Eigenart zur Geltung bringen, und es bedarf hier weder besonderer Begründung noch einzelner Nachweise, daß die Gymnasialbibliothek auf dem Gebiete der Altertumswissenschaft — im weitesten Sinne des Wortes genommen —, die des Realgymnasiums, der Oberreal- und Realschule auf dem der neueren Sprachen. der Mathematik und Naturwissenschaften den Vertretern dieser Fächer nicht nur das Wesentlichste zu bieten hat, was sie in methodischer Hinsicht für ihren Unterricht brauchen, sondern vor allem auch die grundlegenden wissenschaftlichen Werke anschaffen und den Fortschritten der Wissenschaften in ihrer Weise folgen muß. Soweit z. B. die oben (S. 710 ff.) angeführten Werke in der Handbibliothek aus Mangel an Raum oder andern Gründen keine Stelle finden können, müssen sie doch in der Hauptbibliothek vorhanden sein und noch manche Ergänzung oder Erweiterung erfahren. Und was die Fortschritte der Wissenschaften anlangt, von denen in wünschenswertem Umfange Kenntnis zu nehmen besonders in kleineren

---

[1]) Vgl. z. B. H. Nohl, WS. f. klass. Phil. XXI (1904) S. 1065; s. auch JB. des Philol. Vereins XXX (= Zeitschr. f. d. GW. LVIII) 1904 S. 87.

[2]) Die neusten Auflagen beider Bücher, die des ersten noch mehr als die des zweiten, sind übrigens, wie den meisten wohl bekannt ist, an Umfang bedeutend gewachsen und haben an Wert erheblich gewonnen.

[3]) „Künstlermonographien", „Berühmte Kunststätten" und „Die Kunst" können der Liebhaberei der einzelnen überlassen werden und brauchen die Etats nicht zu beschweren. Die Hefte sind zudem von sehr ungleichem Werte.

Digitized by Google

Städten für den einzelnen oft schwierig ist, so möchte ich besonders daran erinnern, daß man auch neuen, erheblich veränderten Auflagen älterer, aber auf der Höhe erhaltener Werke die gebührende Aufmerksamkeit zuwendet, auch dann, wenn die letzteren vielleicht in einer älteren Ausgabe schon in der Bibliothek vorliegen. Das gilt besonders von Handbüchern, weniger von zusammenfassenden Darstellungen, die oft schon durch ihre Form zu klassischer Bedeutung gelangt sind. Werke wie Otfried Müllers „Geschichte der griechischen Literatur", Mommsens „Römische Geschichte", Rankes „Deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation" — um nur einige zu nennen — werden ihre Bedeutung noch lange behalten, so sehr auch die Forschung im einzelnen über sie hinauskommen mag; ältere Auflagen aber von Handbüchern z. B. aus den siebziger oder gar sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts über Archäologie der Kunst, griechische Geschichte und Literaturgeschichte u. ä., die neben knappem Texte vor allem das Material der Forschung bieten und den Stand der Wissenschaft auf dem betr. Gebiete vorführen wollen, sind meist wirklich veraltet und oft so gut wie wertlos. Hier müssen dann und wann neue Auflagen an die Stelle treten. Auf dem naturwissenschaftlichen Gebiete wird dieses Bedürfnis sich meist noch stärker geltend machen; eine umsichtige Verwaltung der Bibliothek muß damit rechnen. Und wenn zumal die Aufwendungen für Zeitschriften (s. o.) auf das rechte Maß zurückgeführt werden und man die Zersplitterung des Etats durch häufigere Ausgaben für allerhand Kleinkram zu vermeiden sucht, wird sie es auch bei bescheideneren Mitteln können.

Im allgemeinen werden auf dem Gebiete der sog. Hauptfächer weniger leicht Unzuträglichkeiten bei den Anschaffungen vorkommen, sowohl was deren Reichhaltigkeit als ihre Zweckmäßigkeit betrifft. Denn da der Bibliothekar des Gymnasiums in der Regel ein klassischer Philologe [1]), der einer Realanstalt meist ein Vertreter der neueren Sprachen oder der Naturwissenschaften ist — auch gegen einen Germanisten oder Historiker an beiden Anstalten, selbst gegen

[1]) Daß ein Mathematiker eine Gymnasialbibliothek verwaltet — es kommt tatsächlich vor —, scheint mir nicht normal zu sein, am wenigsten jetzt, wo die Gymnasien wieder mehr Gelegenheit haben, ihre Eigenart auszubilden. Unsre Kollegen von der Mathematik sind ja, wohl eine Mitgift ihrer strengen Wissenschaft, durch Ordnung und praktischen Sinn vor andern meist besonders ausgezeichnet und — ich habe es schon oft gefunden — als Anfertiger der Stundenpläne und opferwillige Verwalter von Geschäften verschiedenster Art auch an Gymnasien besonders beliebt. Es ist aber doch wünschenswert, daß der Bibliothekar jeder Anstalt wenigstens über die meisten Anschaffungen ein eigues Urteil hat, und das könnte in diesem Falle nur ausnahmsweise erwartet werden. Ein klassischer Philologe, den ein widriges Geschick etwa an eine Oberrealschule verschlagen hätte, würde als Bibliothekar dort ebenso ungeeignet sein.

Digitized by Google

einen klassischen Philologen am Realgymnasium[1]) wäre nichts einzuwenden —, so wird Sachkenntnis in dieser Beziehung schon durch den Bibliothekar allein am Gymnasium beinahe völlig, an den anderen Anstalten wenigstens einigermaßen verbürgt, auch wenn der Direktor und die Kollegen mit ihren Vorschlägen nicht ergänzend einträten. Eher ist zu befürchten, daß die neueren Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften, auch Erdkunde in den Bibliotheken der Gymnasien, Altertumswissenschaft in denen der Realgymnasien zu kurz kommen, selbst im Verhältnis zu der geringeren Zahl der Kollegen und der untergeordneteren Bedeutung, die diese Fächer, im ganzen angesehen, nach dem Lehrplan der betr. Anstalten z. T. haben. Sowohl die oben (S. 687) erwähnte Korrespondenz wie Gespräche mit Berliner Freunden führten oft auf derartige Mängel, die unleugbar vorliegen. In der Tat sind die genannten Fächer an vielen Gymnasien trotz der 5—8 Fachmänner recht dürftig vertreten, wie die meisten Kollegen zugeben werden, und an Realgymnasien gehen die wenigen Anschaffungen aus dem Gebiete der Altertumswissenschaft in der Menge derer für neuere Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften oft beinahe unter. Letzteres ist noch weniger zu rechtfertigen als ersteres, wenn man bedenkt, daß an diesen Anstalten in der Regel doch etwa ein Drittel der Kollegen, zuweilen noch mehr, klassische Philologen sind.

Soll ich von der Religion noch ein Wort sagen? In unsern Lehrplänen und auf den Zeugnissen steht sie an erster Stelle, ihre Bedeutung wird fortgesetzt und mit Recht betont, ihre Pflege liegt wenigstens den Religionslehrern sehr am Herzen. Und wenn auch der Unterricht in diesem Fache noch weniger als der in andern bloßes Wissen übermitteln soll und wenigstens in unteren und mittleren Klassen ein nicht mit einer „Fakultas" ausgestatteter, aber im Ernst des Lebens gereifter älterer Amtsgenosse (ist er zugleich Familienvater, nur desto besser) oft weit fruchtbringenderen Unterricht erteilen wird als ein jüngerer, noch so gelehrter, kann doch der Lehrer der oberen Klassen den Zusammenhang mit der Religionswissenschaft nicht entbehren; er muß, ebenso wie jeder andre Lehrer, mit ihren Fortschritten vertraut bleiben, zu den wichtigeren Problemen fort und fort Stellung nehmen. Und dazu muß ihm auch die Lehrerbibliothek an ihrem Teile helfen. Was ihm hier aber geboten wird, ist oft (mich hat dies besonders interessiert) unglaublich dürftig — von wenigen rühmlichen Ausnahmen abgesehen — und bleibt weit hinter dem zurück, was der Gegenstand — „Fach" ist nicht der richtige Ausdruck — nicht bloß im Verhältnis zu seiner Stundenzahl im Lehrplan (was gerade hier ebensowenig allein entscheidend sein kann

[1]) Latein wenigstens hat am Realgymnasium — was viele nicht beachten — die größte Stundenzahl (49), mehr als Mathematik (42).

Digitized by Google

als etwa in bezug auf das Deutsche), sondern vielmehr nach seiner allgemeinen, uns alle ohne Unterschied angehenden Bedeutung beanspruchen darf. Ich meine nicht so sehr die Zahl als die Art der Werke. An älteren, die zu ihrer Zeit teilweise wenigstens wissenschaftliche Bedeutung hatten, ist kein Mangel, und manche Anstalten, ihrer geschichtlichen Entwicklung entsprechend (Zusammenhang mit einer Universität oder Kirche), besitzen sogar meist eine große Menge, darunter viele besonders für den Historiker interessante. Auch an erbaulichen Schriften, zumal aus der Mitte des vorigen Jahrhunderts, fehlt es nicht; desto mehr an größeren wissenschaftlichen Lehrbüchern, bedeutenderen Nachschlagewerken (die kleineren besitzt der Religionslehrer selbst), ausführlicheren Bibelkommentaren, wissenschaftlichen Darstellungen der Kirchengeschichte — vor allem aus neuer und neuster Zeit. Die Herzogsche Enzyklopädie in der ersten Auflage (1854—68), die veraltet ist, besitzt manche Schule; wieviele halten die dritte, die, seit 1896 erscheinend, sich jetzt der Vollendung nähert? Ein Meyerscher Kommentar aus älterer Zeit fehlt meist auch nicht; wo ist für planmäßige Ersetzung durch neue Auflagen oder andre neue Hilfsmittel gesorgt, ebenso auf dem Gebiete der Kirchengeschichte (Möller, Hauck u. a.)? An einigen jüngeren Anstalten ist auch in dieser Hinsicht nach Ausweis der Kataloge vieles besser geworden, aber anderwärts bleibt noch manches zu tun. Wenn erst die meisten Lehrerbibliotheken gedruckte Kataloge haben werden, die auch den Kollegen der andern Anstalten leichter zugänglich sind, wird die große Ungleichheit des Ausbaus der einzelnen Fächer, auch im Verhältnis zu ihrer Bedeutung im Lehrplan, noch deutlicher hervortreten. Denen, die sich die Mühe geben, den Blick über die gewohnten Verhältnisse der eignen Anstalt, bei denen man sich leicht beruhigt, hinaus auch auf die Wege zu richten, die an anderen Stellen eingeschlagen sind, wird dann vielleicht öfter Gelegenheit werden, die bessernde Hand anzulegen und stark empfundene Lücken auszufüllen.

Schriften über die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, auch über die Methodik der einzelnen Fächer sind, soweit meine Kenntnis reicht, an den meisten Anstalten in ausreichendem Umfange vorhanden; nur gelegentlich tritt wohl hier und da noch eine gewisse Abneigung mancher aus der älteren Lehrergeneration gegen methodische Hilfsmittel[1]) hervor, die dann auch meist im Bestande der Bibliothek praktisch zum Ausdruck kommen wird, wenn der Betreffende zufällig Bibliothekar ist. Die Persönlichkeit des Lehrers, umfangreiches Wissen, geschmackvolle Form der Darbietung sind in den oberen Klassen zwar die wichtigsten, aber doch nicht einzigen Momente eines erfolgreichen Unterrichts, und selbst den Begabtesten wird es vor schroffer Einseitigkeit

[1]) Vgl. oben (S. 712 A. 2) das zu den „Lehrproben und Lehrgängen" Bemerkte.

Digitized by Google

schützen, wenn er auch einmal danach fragt, wie andre es machen; in unteren und mittleren Klassen wäre es geradezu ein Unrecht, die pädagogische und didaktische Literatur zu ignorieren. Seminar- und Probejahr geben mancherlei; zu vielem können sie nur die Grundlage bieten, die weiteren Ausbaus harrt, andres geben sie — bei den vielen Zufälligkeiten des Schulbetriebes — überhaupt nicht und schicken jedenfalls nie einen fertigen Lehrer ins Amt, am wenigsten gerade in diesen Jahren, wo die jüngsten Kollegen bei dem Lehrermangel in gewissen Fächern wieder wie in den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts oft bald nach dem Examen fast ohne zusammenhängendere Vorbereitung vor verantwortungsvolle Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts gestellt werden müssen. Die meisten von ihnen haben den Wunsch und das Bedürfnis, sich über den Zweck des nächsten Tages hinaus eingehender in Unterrichts- und Erziehungsfragen zu vertiefen. Sie werden es am unmittelbarsten können, je mehr ihnen die Lehrerbibliothek zu bieten hat. In kleineren Städten ist die Rücksicht auf sie am meisten geboten.

Wie ist es nun zu erklären, daß manche Unterrichtsfächer (und, wie wir sahen, nicht bloß sogenannte „Nebenfächer") in den Anstaltsbibliotheken nicht in dem notwendigen Umfange und besonders in zeitgemäßer Verfassung vertreten sind? Liegt es daran, daß Direktor oder Bibliothekar, je nach ihren Hauptfächern, in den Anschaffungen zu einseitig verfahren, oder fehlt ihnen die notwendige Anregung durch die Kollegen von den andern Fächern? Liegt es daran, daß man überhaupt über die Art gegenseitiger, doch unbedingt notwendiger Verständigung in diesen auch auf den Unterrichtsbetrieb schließlich zurückwirkenden Fragen noch nicht überall zu bestimmten Grundsätzen gelangt ist, oder ist vielleicht das bei manchen regsamen Kollegen unzweifelhaft vorhandene Interesse für die Lehrerbibliothek deswegen erlahmt, weil passiver Widerstand der maßgebenden Persönlichkeiten die Erfüllung berechtigter Wünsche beharrlich hinderte? Ich glaube, daß jeder dieser Gründe in seiner Weise die Ursache der oben geschilderten Erscheinungen ist; der eine wird hier, der andre da stärker hervortreten. Im allgemeinen kann man als Grundsatz doch wohl festhalten, daß das Verhältnis der Stundenzahl der einzelnen Lehrfächer auf jeder Art von Anstalten wenigstens als ein gewisser Maßstab auch für die Anschaffungen der Bibliothek gilt. Natürlich darf daraus keine mechanische Handhabung der Sache werden. Bei jedem Versuch, die Mittel etwa prozentual festzulegen, würde man bald in die Brüche geraten. An philosophische und allgemeine Unterrichtshandbücher müssen alle Fächer Konzessionen machen; Deutsch und Religion werden erheblich mehr beanspruchen dürfen, als ihnen nach ihrer Stundenzahl vielleicht zukäme, usf. Auch die Fortschritte der Wissenschaften selbst würden sich in ein derartiges Prokrustesbett nicht

Digitized by Google

spannen lassen. Es steht mit zusammenhängenden Werken der einzelnen Wissenschaften nicht anders als mit der steigenden oder sinkenden Bedeutung der Zeitschriften (s. o. S. 717). Auf einem Gebiete, dem im Schulunterricht vielleicht nur wenige Stunden entsprechen, herrscht in manchen Jahren erstaunliche Fruchtbarkeit und treten auch viele Werke von großer Bedeutung hervor, während andre, im Unterricht vielleicht stärker vertretene, zeitweilig wenig Bleibendes produzieren — und umgekehrt. Es ist natürlich, daß derartige Bewegungen auch auf die Bestände der Bibliotheken nicht ohne Einfluß bleiben können, und eine Methode, die ich in einer älteren — nicht allgemeiner zugänglichen — Bibliotheksordnung gefunden habe, wonach im ersten und zweiten Jahre philologische, im dritten mathematisch-naturwissenschaftliche, im vierten historische und geographische Werke vornehmlich angeschafft werden sollten, trägt einen echt bureaukratischen Charakter und wird heute hoffentlich nirgends mehr empfohlen.

So viel über den Ausgleich zwischen den einzelnen Fächern. Für den Charakter der anzuschaffenden Werke überhaupt, ohne Rücksicht auf einzelne Fächer, möchte ich als obersten Grundsatz, der zwar naturgemäß nicht neu, aber in der Praxis bei weitem nicht der Notwendigkeit entsprechend durchgeführt ist, folgenden aufstellen. Es sollen nur Werke von bleibender Bedeutung angeschafft werden — soweit bei dem unaufhaltsamen Fortschreiten der Wissenschaft das überhaupt möglich ist —, aus inneren Gründen wie aus äußeren. Aus inneren deswegen, weil es auch für den Lehrer, der schon lange in der Praxis steht, notwendig ist, sich nicht bloß aus zusammenfassenden Übersichten und Kompendien zu orientieren, sondern das eine oder andre wissenschaftliche Hauptwerk selbst zu studieren, aus äußeren deshalb, weil er meist nicht in der Lage ist, sich größere Quellenwerke und bändereiche Darstellungen selbst anzuschaffen. Die äußere Rücksicht auf den Preis wird oft, wenn nicht der einzige, so doch ein nicht unwesentlicher Maßstab dafür sein, was anzuschaffen ist und was nicht, und zwar mehr nach oben als nach unten hin, auch bei bescheidenen Mitteln, so seltsam es klingen mag[1]). Billige kleine Broschüren, Leitfäden, Flugschriften über Tagesfragen[2]) u. ä., die in einer großen Bibliothek nicht fehlen dürfen, weil sie in ihrer Gesamtheit jetzt und besonders später wichtige Hilfsmittel der Forschung auf bestimmten Kulturgebieten werden können, braucht eine Lehrerbibliothek nicht anzuschaffen. Wer sich dafür interessiert, muß sie selbst kaufen, ebenso die kleineren, oft trefflichen Arbeiten über speziellere Unterrichts-

[1]) Vgl. zu der ganzen Frage die vielfach sehr treffenden Bemerkungen Förstemanns a. a. O. S. 21 ff.; was er insbesondere über das Ergänzen der Zeitschriftenbestände nach rückwärts sagt, ist beachtenswert.

[2]) Man denke z. B. an die Literatur zum Apostolikumstreit 1893 und an die über Bibel und Babel im Jahre 1902 und 1903!

Digitized by Google

fragen, schon deswegen, weil sie doch immer nicht bloß durch Wochen, sondern durch Monate in derselben Hand sein müßten und so dem Gebrauch der andern zu lange entzogen wären. Ich stehe nicht auf dem Standpunkte derjenigen, die meinen, daß nun die Lehrerbibliothek womöglich jedem einzelnen alles bieten soll, und für eine eigne kleine Bücherei grundsätzlich nichts Ordentliches mehr aufwenden, wenn sie es gleich könnten. Die großen, zusammenfassenden Werke über Unterricht und Erziehung und ihre Geschichte — außer den schon oben (S. 710) erwähnten denke ich an Werke wie Paulsens Geschichte des gelehrten Unterrichts, Willmanns Didaktik, Quellensammlungen wie die „Bibliothek pädagogischer Klassiker", die Jahresberichte über das höhere Schulwesen u. ä. — muß jede Lehrerbibliothek besitzen; ich fürchte, bei manchen ist es gerade damit ziemlich übel bestellt. Und ist es eine zu harte Zumutung an Bibliotheken höherer Schulen, daß sie die „Monumenta Germaniae Paedagogica" anschaffen? Wer soll solche Werke denn halten, wenn nicht sie? Vielleicht darf man sogar sagen, daß gerade in dieser Hinsicht viele Lehrerbibliotheken (z. B. die 109 o. S. 723 ff. genannten preußischen Sammlungen) an ihrem Teile berufen sind, wichtige, aber nur mit großen Kosten durchzuführende wissenschaftliche Unternehmungen dadurch zu fördern, daß sie sich regelmäßig an der Subskription beteiligen. Es kann sehr dazu beitragen, zurückhaltende Verleger zu ermutigen. Auch aus diesem Grunde sind Bestrebungen, die auf ein Zusammenlegen von vielen kleineren Schulbibliotheken zu wenigen allgemeinen hinzielen (o. S. 707), nicht gutzuheißen. Denn von den wenigen Landes- und Universitätsbibliotheken und den ebensowenig zahlreichen sehr begüterten Professoren allein könnten die Kosten mancher nicht besonders subventionierter Werke kaum gedeckt werden. Hier würden unsre Bibliotheken also Gutes stiften. Dagegen muß die Anschaffung vieler kleinerer Arbeiten, die mehr dem unmittelbaren Unterrichtsbedürfnis dienen, so besonders der zahllosen Hilfsmittel für den deutschen Aufsatz und die Lektüre, den einzelnen überlassen bleiben, — falls sie überhaupt glauben, derselben zu bedürfen. Wieviel Minderwertiges wird gerade auf diesem Gebiete auf Veranlassung der Konkurrenzverleger produziert und auch von Lehrerbibliotheken gekauft! Es ist ebenso unnötig wie unklug. Denn für Wichtiges fehlt es dann gewöhnlich an Mitteln. Man sei also hier etwas zurückhaltender!

Natürlich will auch diese Rücksicht auf geringen Umfang und Preis nicht äußerlich gehandhabt sein. Methodisch wichtige Spezial-Arbeiten von bleibender Bedeutung dürfen nicht fehlen, und selbst eine heute neu zu gründende Gymnasialbibliothek würde trachten müssen, auch manche ältere kleinere Schrift in ihren Besitz zu bringen, die, wie etwa auf dem Gebiete der ältesten griechischen Zeit Lachmanns „Betrachtungen über Homers Ilias", durch den Gegenstand wie den Verfasser in gleicher Weise be-



Digitized by Google

deutsam und für eine bestimmte Epoche wissenschaftlicher Forschung charakteristisch ist, oder die nach Art von Friedländer und Bonitz durch Sachkenntnis ausgezeichnete Übersichten über dasselbe Literaturgebiet gibt, oder wie z. B. K. Langes „Über Apperzeption" grundlegende Fragen des Unterrichts vorbildlich behandelt. Auch bibliographische Arbeiten über kleinere, aber gleichwohl wichtige Gebiete müssen zur Hand sein; man denke beispielsweise an Zangemeisters Index der Werke Mommsens! Es ließe sich auch sehr wohl denken, wenn etwa eine Gymnasialbibliothek, die von wissenschaftlichen Zentren entfernt ist, aber über reichere Mittel verfügt und nach ihren übrigen Beständen und dem Bedürfnis der Benutzer es rechtfertigen kann, ihren Ruhm darin suchte, von dem einen oder andern Führer der Wissenschaft — nehmen wir wieder Mommsen — auch die kleineren und kleinsten Schriften, soweit dies möglich ist, zu besitzen[1]). Kommt doch gerade in diesen die Methode der Meister oft am glänzendsten zur Geltung. Eine andre wird sich ebenso bei planmäßiger Anlage etwa einer Goethe- oder Schillerbibliothek nicht auf die Hauptwerke über beide Klassiker beschränken wollen, sondern auch manche Spezialarbeit nicht missen mögen, welche dazu beiträgt, Unvergängliches auch im einzelnen immer klarer zu erkennen, immer tiefer zu ergründen. Mit Kompendien der gewöhnlichen Art aber sollte man wiederum eine Lehrerbibliothek nicht belasten, ihr im Gegenteil soviel als möglich den Charakter eines zwar kleinen, aber gewählten wissenschaftlichen Instituts zu wahren suchen. Die Ansichtssendungen der Buchhändler, besonders da, wo sie vorzugsweise von diesen allein ausgehen, sind ebenfalls mit Vorsicht zu behandeln; es bleibt sonst am Ende doch manches Minderwertige hängen, das schon nach kurzer Zeit kaum noch beachtet wird. Alle diese Versuchungen, das Geld für Kleinigkeiten oder vorübergehende Erscheinungen zu verzetteln, sind — abgesehen wiederum von den an sich sonst durchaus zu billigenden, aber meist zu großen Aufwendungen für Zeitschriften (s. o. S. 714 ff.) — Veranlassung, daß für wichtige und teure Quellenwerke, wissenschaftliche Handbücher, unentbehrliche Enzyklopädien und Sammelwerke „kein Geld da ist", — wie es dann bekanntlich heißt. Aber gerade diese, die standard works, sind es, die wir vor allem brauchen. Die Amtsgenossen in den kleinen Orten können sie, falls sie sich nicht selbst zum Ankauf entschließen wollen, sonst überhaupt nicht oder doch nur unter großen Umständen und Kosten erlangen. Aber auch die Anstalten in den Universitätsstädten wollen sie nicht entbehren. Denn derartige Werke sind auf den großen Bibliotheken entweder nur in den Lesesälen zugänglich, „verliehen"

[1]) Als diese Worte niedergeschrieben wurden, schien die Ausführung nicht leicht. Nachdem soeben der 1. Band der „Gesammelten Schriften" erschienen ist, wird sie ohne besondere Schwierigkeit vielen möglich.

Digitized by Google

oder, wenn nicht, nach langem „Desiderieren“ nur auf Wochen zu haben, wo Monate zum Studium des Ganzen oder auch nur einzelner Teile gehören. In der Handbibliothek der Lehrerzimmer oder, je nach Raum und Bedürfnis, in den Hauptbibliotheken der Anstalten aufgestellt, kommen sie aber den einzelnen sofort, unmittelbar und auf lange Zeit zugute, und das ist dringend zu wünschen. Es ist ein besonderer Ruhmestitel, wenn Anstaltsbibliotheken (auch solche mit nur 600 ℳ Vermehrungsfonds) Werke wie die griechischen und lateinischen Corpora, die Monumenta Germaniae, die Weimarer Ausgaben der Werke Luthers und Goethes, die Allgemeine Deutsche Biographie u. a. m. gehalten haben und auch regelmäßig fortsetzen, die der einzelne sich nur in besonderen Ausnahmefällen anschaffen kann. Es ist wohl richtig, daß mancher der Folianten manchmal längere Zeit unbenutzt steht. Ein Bibliothekar, der sein Amt versteht, darf sich aber, meine ich, gerade hier auch durch gelegentlich hervortretende entgegengesetzte Stimmen aus dem Kollegium nicht irremachen lassen und muß wünschen, in der Not von seinem Direktor unterstützt zu werden. Denn auch eine ordentliche Lehrerbibliothek darf in solchen Fragen nicht bloß an den Augenblick oder die allernächste Zukunft denken, sondern muß den Blick etwas weiter richten. Es kommt schon mal einer, auch mehrere, die Schätze zu heben, der eine diese, der andre jene, und es ist dann nicht so leicht, größere Lücken schnell auszufüllen, wenn man nicht vorgesorgt hat. Gewiß wird der Etat durch solche Werke in scheinbar unerwünschter Weise belastet, und auf manches wird man überhaupt verzichten müssen; aber es wird doch ein Besitz, wenn nicht für immer, so doch für lange Zeit, und dagegen müssen Ansprüche auf Werke zurücktreten, die zwar manchmal zur Zeit „Aufsehen erregten“, aber, wie die Erfahrung lehrt, nicht selten schon in kurzem vergessen sind. Es ist auch nicht geraten, das Augenmerk nur immer gerade auf das Allerneuste zu richten, was nicht stets auch das Beste ist. Selbst die umsichtigste Bibliotheksverwaltung wird es manchmal nicht verhüten können, daß bei den vielseitigen, an sie gestellten Ansprüchen hier und da erhebliche Lücken in den Beständen bleiben. Sie sind im Auge zu behalten und bei nächster Gelegenheit nach Möglichkeit auszufüllen. Antiquarkataloge, doch mit Schnelligkeit benutzt, können oft helfend eingreifen.

Im Zusammenhange damit möchte ich eine Frage kurz berühren, die mir in persönlichen Gesprächen und Verhandlungen oft entgegengetreten ist. Nicht selten hieß es da, die Aufgabe der Lehrerbibliotheken bestände vor allem darin, Werke von allgemeinem Interesse anzuschaffen, persönlichen „Liebhabereien“ aber, wie man gern sagte, möglichst zu begegnen. Soweit sich das erste auf Werke aus dem Gebiete des Unterrichtswesens im allgemeinen, der Philosophie und der Kunst bezieht, ist es



Digitized by Google

richtig, aber schon auf dem deutschen und geschichtlichen Gebiete wird die Sache schwieriger, vollends auf dem der Altertums- und Naturwissenschaften. Gewiß, die Übersicht über das Ganze soll jeder haben, der Philologe auf dem einen wie der Vertreter der Naturwissenschaften auf dem anderen; aber im einzelnen ist — man mag es bedauern oder nicht — unendliche Spezialisierung eingetreten. Nur der Hochbegabte wird imstande sein, neben den vielseitigen Pflichten des Unterrichts den vollen Zusammenhang mit seiner Wissenschaft aufrecht zu erhalten oder gar noch in umfassenderer Weise für sie oder allgemeinere Fragen des Unterrichts produktiv tätig zu sein. Die meisten müssen sich, falls sie es überhaupt tun, damit begnügen, ein kleineres Sondergebiet ihres Faches für sich zu bearbeiten und der Methodik dieses oder jenes Unterrichtsgegenstandes ein spezielleres Interesse zu widmen. Für den letzteren Zweck, wo es sich meist um billigere Sonderschriften zum Studium handelt, werden sie auf sich selbst angewiesen sein. Wenn aber der eine sich z. B. mit Homer oder Sophokles, der andre mit einem bestimmten Abschnitte der griechischen oder römischen Geschichte beschäftigt und dazu außer den allgemeiner bekannten größeren Werken, die natürlich auch die Gymnasialbibliothek besitzen muß, das eine oder andre neuere Spezialwerk benutzen will, es sei nun ein großer Kommentar oder eine Darstellung zusammenfassender Art, würde es — und wieder am meisten in kleineren Städten [1]) — sehr engherzig sein, ihm die beantragte Anschaffung mit der Begründung zu verweigern, daß die Sache doch nur für ihn oder vielleicht noch einen andern von Interesse sei. Das wäre die beste Art, die Gelegenheit und damit auch die Lust zu weiterer Vertiefung in wissenschaftliche oder Unterrichtsfragen zu verkümmern. Natürlich ist das Vorhandensein ausreichender Mittel dabei vorausgesetzt. Es wird selbstverständlich auch hier noch ein Unterschied zu machen sein, und ein Werk über die immer wichtiger werdende Papyruskunde, die für jeden Philologen und Historiker von Interesse sein muß, wird an einem Gymnasium z. B. eher auf Anschaffung zu rechnen haben als etwa ein solches über irgend einen Byzantiner, so gewaltige Fortschritte auch auf dem letzteren Gebiet besonders durch Krumbachers eigne Arbeiten wie seine Zeitschrift gemacht worden sind. Der klassische Philologe und Lehrer der mittleren und oberen Klassen wird doch gut tun, sich gerade im Interesse der Schule nicht in zu entlegene Gebiete zu verlieren, die mit seiner nächsten Aufgabe oft wirklich in gar keinem Zusammenhange mehr stehen. Man sage ja nicht, daß z. B. auf dem Gebiete der klassischen griechischen und lateinischen Schulschriftsteller nichts mehr „zu machen" sei; selbst so viel gelesene Schriftsteller

[1]) Daß es auch in großen beinahe ebenso notwendig werden kann, ist oben gezeigt worden (S. 770).

Digitized by Google

wie Xenophon[1]) und Cäsar bieten, wie der Kundige weiß, fast auf jeder Seite noch Probleme in sprachlicher und sachlicher Hinsicht; wir haben noch von keinem von beiden einen auf der Höhe der Zeit stehenden wissenschaftlichen Kommentar. Zu tun ist also hier noch genug, und auf anderen viel bearbeiteten Gebieten, wo noch dazu wie auf dem der Kunstarchäologie und Epigraphik fast täglich ein Zuwachs an Quellen entsteht, ist es nicht anders. Man suche also jedem, der eins dieser Felder beackern will, und wäre er z. Z. vielleicht wirklich der einzige, so weit als nur irgend möglich entgegenzukommen; die Früchte werden nicht ausbleiben.

Wie sollen nun diese Anschaffungen zustande kommen? Wer soll darüber entscheiden, endgültig? Eine Kommission, die allgemeine Konferenz, der Direktor allein oder endlich der Bibliothekar, im allgemeinen selbständig, doch im Einverständnis mit dem Direktor und den Kollegen?

Jede dieser vier Methoden findet in der großen Zahl von Anstalten ihre Vertretung; jede meint in ihrer Weise die Anschaffung am besten zu regeln. Die Ordnung, in der ich sie aufgezählt habe, entspricht ungefähr dem Verhältnis der Häufigkeit des Vorkommens in aufsteigender Linie; und ich will gleich sagen, daß hier einmal, was nicht immer der Fall ist, die Majorität auch wirklich sachlich in wissenschaftlicher wie in praktischer Hinsicht m. E. das beste Teil erwählt hat. Die erste Methode ist die schlechteste, die letzte die beste, nach meiner Meinung die einzig richtige. Sehen wir näher zu!

Eine Kommission entscheidet. Wie soll diese Kommission zusammengesetzt sein, damit eine befriedigende Lösung des Problems herbeigeführt wird?[2]) Soll von jedem Fach je ein Mitglied dazu gehören? Das älteste oder ein anderes? Soll jedes Mitglied gleiches Stimmrecht haben? Der Lehrer der Naturkunde am Gymnasium z. B. dasselbe wie der Vertreter des Lateinischen oder Griechischen? Und wie steht es mit der Sachkenntnis der Mitglieder in den ihnen fernliegenden Gebieten? Sind es doch nur einige Gegenstände, wo diese voll gewährleistet ist, etwa neuere deutsche Literatur, Philosophie, Erziehung und Unterricht im allgemeinen; aber die anderen! Soll der Mathematiker und Physiker ein Quellenwerk über griechische Geschichte begutachten oder umgekehrt der Philologe ein solches über Optik oder Astronomie? Undenkbar. Es wird also in der Regel doch wohl darauf hinaus-

[1]) Vgl. JB. des Phil. Vereins (Zeitschr. f. d. GW. 58) XXX (1904 S. 132 f., 164 o.

[2]) Vgl. Instruktion für Schlesien a. a. O. S. 533, § 12: „Die Anschaffung . . . erfolgt auf vorhergegangene gemeinschaftliche Beratung des Direktors und zweier von der Lehrerkonferenz zu wählender ordentlicher Lehrer der Anstalt". Ist der Bibliothekar, wie eigentlich selbstverständlich ist, dabei? Wozu muß er aber noch besonders gewählt werden? Und der Vertreter welches Faches ist außerdem am geeignetsten?

Digitized by Google

kommen, daß man sich zwar nicht sachgemäß, worauf es ankäme, sondern kollegialisch einigt, daß der Philologe dem Mathematiker das Seine gibt und umgekehrt, in fröhlichem Vertrauen und gutem Glauben, auch im Gedanken an Gegenliebe, — obschon sich denken ließe, daß durch hartnäckigen Widerstand der Linken einmal die Anschaffung des einen oder andern von der Rechten nach sorgfältiger Prüfung für ihre Zwecke als notwendig erachteten und lange begehrten Werkes über Gebühr verzögert würde. Doch das sei die Ausnahme. Wenn aber das andere die Regel ist, so glaube ich doch, daß wir einfacher, vor allem mit weniger Aufwand an Zeit zum Ziele gelangen können. Kommissionen arbeiten oft sehr gründlich, aber auch schwerfällig, am meisten dann, wenn eben die notwendige Sachkenntnis doch beim besten Willen auf dieser oder jener Seite nicht vorhanden ist; hierbei wird noch vorausgesetzt, daß wirklich die richtigen Männer hineingewählt worden sind. Doch wie geht es bei Wahlen zu! Wie oft wird nun die Kommission zusammentreten? Alle acht Tage oder nur alle Monate, da es doch nicht lohnt, über ein oder zwei beantragte Werke immer besonders zu beraten? Und mancher, der sich ein Buch wünschte, muß lange, lange warten. Doch man kann Ausnahmen machen, macht sie sogar öfters, N. N. erhält sein Buch ohne die Kommission vom Bibliothekar oder Direktor, und es kommt wohl auch vor, daß eine Kommission sich dann auflöst, da sie ihren Zweck nicht mehr erfüllt. Es ist das Normale. Niemand sehnt sie wieder herbei.

Nun aber die Konferenz oder der Konvent, wie man auch sagt. In der Instruktion für die Provinz Hannover (s. o. S. 683) § 16 — allerdings ist sie nun schon 30 Jahre alt — und in einer neueren Verfügung für das Großherzogtum Baden wird ausdrücklich bestimmt, daß die Lehrerkonferenz über neue Erwerbungen zu beschließen habe. Das gleiche Verfahren, doch ohne bestimmte Vorschriften, findet sich auch anderwärts, wiewohl nicht eben häufig. In der Praxis wird es meist so gehandhabt, daß die einzelnen Fachlehrer ihre Wünsche dem Bibliothekar mitteilen und dann dieser oder der Direktor in der Konferenz darüber berichtet, event. an der Hand der inzwischen zur Ansicht gesandten Werke, worauf die Abstimmung erfolgt. Ich vermag in dieser Methode ebensowenig das Richtige zu erblicken wie in der Entscheidung einer Kommission; genau dieselben Nachteile, aus den gleichen Gründen. Die Folge ist denn auch vielfach, daß die Kollegen von der Mathematik, die ehrlich genug sind, sich der Abstimmung enthalten, wenn philologische oder historische Werke vorgeschlagen werden, und umgekehrt. Aber wozu dann die Konferenz, deren Tagesordnung oft sehr lang ist, noch mit der Entscheidung von Fragen belasten, die gerade für die eben genannten Hauptfächer ganz naturgemäß doch nur zu einer höchst unfruchtbaren Debatte führen könnten, falls es zu

Digitized by Google

einer solchen kommt? Dann wäre aber das Ganze nur eine leere Form ohne Inhalt. Wozu also die Umstände? In der Lehrerkonferenz einer Volksschule würden solche Debatten bei der völligen Gleichartigkeit der Vorbildung und meist auch der unterrichtlichen Tätigkeit ihrer Mitglieder äußerst fruchtbringend und für jeden Lehrer in gleicher Weise anziehend sein. Anders in höheren Schulen. Die großen Unterschiede oder Gegensätze der Fachausbildung wie ihrer Ausübung kann man beklagen, aber nicht aufheben, im vorliegenden Falle in 90 von 100 Fällen m. E. nicht einmal mildern, man müßte es denn auf Kosten dessen tun, was jeder Fachlehrer nach reiflicher Überlegung (sie ist immer vorausgesetzt) eben für seinen Unterricht oder seine Fortbildung nötig zu haben glaubt und doch der andere schwerlich beurteilen kann. Es ist auch, glaube ich, eine Art von Selbsttäuschung, wenn man meint, auf diese Weise den manchmal hervorgetretenen und bemängelten „Liebhabereien" des Direktors, Bibliothekars oder — wiewohl seltener — der anderen Kollegen zu begegnen. Wie ich über diese Liebhabereien denke, wenn anders man sie so nennen will, habe ich schon oben (S. 771) bemerkt, auch, wo ich die Grenze ziehen würde, — wenn es sich um etwas handelt, worüber ich selbständig urteilen kann. Ich möchte mir aber nicht anmaßen, darüber abzustimmen, ob ein mathematisches oder naturwissenschaftliches Werk, das gerade zur Beratung stände, in jenes verpönte Gebiet zu rechnen sei oder nicht, auch nicht auf Grund des zur Ansicht vorliegenden Korpusdelikti (man entschuldige die Rechtschreibung!), und meinen Kollegen vom philologisch-historischen Gebiete (bei einem Kollegium von 18 Oberlehrern am Gymnasium in der Regel 13 oder 14 gegenüber 4 oder 5 von der anderen Seite!) würde es wohl ähnlich gehen, — kurz, die Mathematiker werden am besten selbst entscheiden, was ihnen frommt, und ebenso die andern für sich sorgen lassen, ein jeglicher natürlich im Rahmen der Mittel, die jedem Fache billigerweise durchschnittlich zuerkannt werden können. Das aber festzusetzen, wird m. E. Sache des Bibliothekars bezw. des Direktors sein, wovon nachher zu reden ist. Sollten allerdings von dieser Seite her erhebliche Mißgriffe vorkommen, besonders darin, daß einige Fächer über Gebühr bevorzugt würden und für andere nichts übrig bliebe — und über die Art der Verwendung müssen die Mitglieder des Kollegiums (s. o. S. 719) unbedingt auf dem Laufenden erhalten werden —, so wäre die Konferenz der rechte Ort, die Übelstände zur Sprache zu bringen. Sie können gewiß vorkommen, sind auch, wie beinahe jeder aus seiner Erfahrung bestätigen wird, wirklich vorgekommen. Es würde sich m. E. aber bei ihrer Abstellung in der Regel mehr um das Verhältnis der Verwendung der Mittel für die einzelnen Fächer als etwa um die Art der Ankäufe innerhalb dieser selbst handeln können. Vorausgesetzt darf werden, daß die engeren

Digitized by Google

Fachgenossen in allen Hauptfragen so weit einig sind, daß es zu einer Beschwerde in der Konferenz selbst nicht zu kommen braucht. Es ist viel, beinahe alles daran gelegen, daß der Bibliothekar die Aufgabe seines vermittelnden Amtes richtig erkennt und durchführt.

Man beachte auch folgendes. Alles Lästige und Zeitraubende, wie den Verkehr mit Buchhändlern, Antiquaren und Buchbindern, gelegentlich auch mit anderen Lieferanten, überläßt man wohl dem Bibliothekar; die mehr mechanische, wenngleich volle Sachkenntnis und praktischen Blick erfordernde Arbeit der Führung verschiedener Kataloge wird ihm anvertraut; auch mancherlei Gefälligkeiten, wie sie bei dem meist herrschenden Betriebe (s. o. S. 740) notwendig und oft geradezu Regel werden — nicht zum Nutzen der Sache —, nehmen Direktor und Kollegen gern an, ja sie sind wohl manchmal ungeduldig, wenn nicht gleich alles nach ihren Wünschen sich schicken will. Das eigentlich Reizvolle der Tätigkeit aber, die — bis zu einem gewissen Grade — selbstständige aus der Fülle der Literatur zu treffende Auswahl des Anzuschaffenden, die der Bibliothekar nach seiner genauen Kenntnis der Bestände in der Regel am besten zu beurteilen vermag, die soll ihm genommen werden! Wahrlich, der Person wie der Sache wird damit der allerschlechteste Dienst erwiesen, und man darf sich billig wundern, daß sich unter solchen Umständen wissenschaftlich gebildete Männer bereit finden lassen, eine so subalterne Tätigkeit auszuüben. Was lockt sie noch? Die Antwort, die mir darauf gelegentlich privatim gegeben worden ist, will ich hier nicht wiederholen.

Aus dem Gesagten ist klar, daß ich auch der Methode nicht zustimmen kann, die dem Direktor das Anschaffungsrecht allein vorbehält; ich meine, in jedem einzelnen Falle, und man wolle mich nicht mißverstehn. Der Direktor hat, das ist selbstverständlich und ja auch ausdrücklich bestimmt worden (vgl. o. S. 757), die oberste Aufsicht auch über die Bibliothek und ist für ihre ordnungsmäßige Verwaltung verantwortlich. Es kommt aber weniger auf den Buchstaben des Gesetzes an als auf seine praktische Anwendung. Jeder Chef eines Verwaltungsapparats jedoch, es sei welcher es wolle, begibt sich freiwillig von vornherein eines Teiles seiner Rechte, ja muß sich derselben schon aus Gründen ihres Umfanges und seiner Zeit begeben, indem er seinen Untergebenen wichtige Aufgaben anvertraut, die sie zwar unter seiner Oberaufsicht, in der Regel doch aber vollkommen selbständig auszuführen haben. Man denke nur an die Pflichten und die Verantwortung eines Ordinarius; daß sie höher einzuschätzen sind als etwa die des Bibliothekars, unterliegt gar keinem Zweifel. Es ist schon oben (ebenda) in ähnlichem Zusammenhange davon die Rede gewesen. Menschen, zumal werdende, sind wichtiger als Bücher. Wie aber der Ordinarius in einer ganzen Reihe von Dingen selbständig entscheiden muß, um nur

Digitized by Google

dann und wann, es sei in der Konferenz oder in besonderer Besprechung, Rechenschaft über sein Tun zu geben und Weisungen grundsätzlicher Art zu empfangen, so wird sich, glaube ich, auch das Verhältnis des Bibliothekars zum Direktor in einer Art regeln lassen, welche diesem sein Oberaufsichtsrecht wahrt, jenem aber die unbedingt notwendige Selbständigkeit in gewissen Grenzen läßt und so — darauf kommt es ohne Rücksicht auf Personen doch vor allem an — der Sache selbst den besten Dienst leistet. Es sprechen nämlich gerade sachliche Gründe der verschiedensten Art dafür, daß dem Bibliothekar auch in seinem Verhältnis zum Direktor mehr Freiheit zustehe, als ihm heute in manchem Falle bleibt, immer vorausgesetzt natürlich (es kann nicht oft genug betont werden), daß er selber die richtige Auffassung von der Bedeutung seines Amtes hat und sie auch durchzuführen weiß. Sie ergeben sich vor allem aus der Art der Tätigkeit des Bibliothekars selbst und, was eng damit zusammenhängt, der Rücksicht auf die Zeit und die Schnelligkeit des Betriebes. Was ich hier ausführe, trifft natürlich auf größere Bibliotheken mehr zu als auf kleinere. In größeren aber muß vor allem über die Verhältnisse von Personen und Sachen mehr Klarheit herrschen, als bisher manchmal anzutreffen war.

Es ist bekannt, daß die Besetzung der Bibliothekarstellen selbst an den großen Landesbibliotheken noch vor wenigen Jahrzehnten ohne bestimmtere Grundsätze erfolgte. Zur Leitung berief man oft bedeutende Gelehrte, denen aber über die Grenzen ihres eigenen Faches hinaus Verständnis für andere Wissenschaften, auch praktischer Blick, Geschäftskenntnis und andere notwendige Dinge, von denen auch für unsere Verhältnisse noch zu reden sein wird, vollkommen abgingen. Die Folgen sind bekannt genug. Man ist mit Recht davon zurückgekommen; Berufsbibliothekare wissenschaftlicher Vorbildung, von denen aber noch besondere Befähigung für das Fach im praktischen Dienste wie in einer besonderen Prüfung verlangt wird, sind an die Stelle getreten und tragen dazu bei, auch in weiteren Kreisen des Publikums Verständnis für die Aufgabe der Bibliotheken selbst, wie der Bedeutung der Stellung ihrer Verwalter — vom Direktor bis zum jüngsten Volontär — zu erwecken. Ich betone dies auch hier ausdrücklich, weil nicht bloß diese „weiteren Kreise", sondern sogar manche „nähere", denen man es kaum zutrauen sollte, zwar die durch die Sachkenntnis und das Verständnis der Bibliothekare für die Aufgaben und Mittel wissenschaftlicher Forschung seit 20 Jahren mitherbeigeführten mannigfachen Vorteile sich voll zu eigen gemacht, in ihren Anschauungen über diese Beamten selbst aber noch auf lange überwundenem Standpunkte stehen geblieben sind. Bei uns liegen die Dinge ähnlich. Die Bedeutung unserer Schulbibliotheken, auch der älteren und größeren, ist ja freilich bisher leider oft unterschätzt worden. Ich möchte nun zwar nicht in

Digitized by Google

den entgegengesetzten Fehler verfallen, sie zu überschätzen, glaube aber doch, daß ihre Verwaltung, insbesondere ihre Vermehrung, in wissenschaftlicher wie technischer Hinsicht ein Maß von Befähigung, Arbeitskraft und Umsicht erfordert, die als Äquivalent — von dem materiellen Lohne wird noch zu reden sein — vor allem die Selbständigkeit fordert, ohne die kein Diener der Wissenschaft seiner Arbeit froh wird. Darf diese Befähigung, Arbeitskraft und Umsicht in bibliothekarischen Dingen von jedem Direktor ohne weiteres vorausgesetzt werden, dergestalt, daß dem Bibliothekar von Fall zu Fall immer deutlicher zum Bewußtsein kommt, daß sein Name eigentlich nur Dekoration ist, der wesentliche Inhalt aber einem andern angehört? Ich glaube es nicht. Es kann jemand ein vortrefflicher Direktor, Gelehrter und Lehrer sein und doch ein herzlich schlechter Bibliothekar. Zwar sind Fälle denkbar und ja auch tatsächlich vorgekommen, daß Direktoren früher als Oberlehrer eine Bibliothek verwaltet oder wenigstens dieser Seite der Schulorganisation ein mehr als gewöhnliches Interesse gewidmet und dieses in ihr höheres Amt mitgebracht haben. Ich glaube aber auch, daß gerade in solchen Fällen sich am ehesten ein Zustand ergeben wird, der beiden Teilen in gleicher Weise gerecht wird und, weil sogar doppelte Sachkenntnis gewährleistet ist, als ein beinahe idealer bezeichnet werden kann. Denn wer selbst dem schwierigen und gelegentlich undankbaren Amte sein Interesse gewidmet hat, das aber doch auch, je größer die Aufgabe und innere Verantwortung ist, nur um so anziehender und innerlich befriedigender ist, wenn der Hingebung auf der einen die Selbständigkeit auf der andern Seite entspricht, wird am ehesten einem tüchtigen Bibliothekar geben, was ihm not tut; und dieser selbst wird so auch Ansprüchen der Kollegen gegenüber (sind sie nicht auch manchmal unberechtigt?) einen kräftigen, auf Erfahrung gegründeten Rückhalt haben (vgl. z. B. oben S. 771). Wo aber diese Vorbedingung nicht erfüllt ist, wird es doch unter sonst normalen Verhältnissen wohl richtiger sein, wenn der Direktor einen Bibliothekar, dem von den Kollegen volles Vertrauen geschenkt wird, im allgemeinen gewähren läßt.

Sollte aber ein Direktor, gleichviel ob die eben bezeichnete Voraussetzung zutrifft oder nicht, es dennoch für notwendig halten, von seinem Bibliothekar in jedem einzelnen Falle um die Genehmigung zu dieser oder jener Anschaffung ersucht zu werden, so würde es m. E. das Richtigste sein, wenn er die letzte Konsequenz zieht und das Amt des Bibliothekars selbst übernimmt, zugleich damit aber auch die Pflicht, für die Kataloge, Korrespondenzen, Ankäufe und die anderen mehr äußeren Dinge selbst zu sorgen. Denn die Schale ohne den Kern sollte jenem nicht zugemutet werden. In der Tat bekleidet denn auch öfters der Leiter der Schule dieses Nebenamt, in Bayern, z. T. traditionell, sogar ziemlich häufig, seltener in Preußen. Daß hier dieser Fall

Digitized by Google

nur als Ausnahme zugelassen wird[1]), ist durchaus berechtigt. Es ließe sich zwar vielleicht denken, daß an einer kleineren Anstalt mit geringen Bücherbeständen bei wenig reger Benutzung ein Direktor, der vorher an derselben oder einer anderen Anstalt dem eigenartigen Amte in irgend einer Form näher getreten ist, nun zu seinen neuen, umfassenderen Pflichten als Anstaltsleiter auch noch die als Bibliothekar übernähme, wozu freilich eine das gewöhnliche Maß übersteigende Arbeitskraft die unerläßliche Vorbedingung wäre. Daß es auch an großen Anstalten mit umfangreichen Bibliotheken und regem Leihverkehr möglich ist, wozu in größeren Städten alsbald infolge der oben geschilderten Verhältnisse noch das immer stärker hervortretende Bedürfnis nach Benutzung der Bibliothek an Ort und Stelle kommen würde, scheint mir so gut wie ausgeschlossen. Was die Aufgabe der Neuanschaffungen selbst und ihre Zweckmäßigkeit betrifft, möchte es noch gehen, und von der Schreibarbeit würde der Anstaltsleiter sich vielleicht durch deren Übertragung auf subalterne Hilfskräfte „entlasten", obwohl das gewiß nicht immer der Sache zum Vorteil wäre. In dem wichtigsten Punkte aber, der Benutzungsfrage, würden sich zweifellos sehr bald die allergrößten Mißstände überall da herausstellen, wo die Bibliothek womöglich täglich mehrere Male in Anspruch genommen wird, — es müßte denn der Bibliothekar sich bereit finden lassen, sie seinem Publikum zu ungehinderter Benutzung (Schlüsselrecht!) freizugeben. Davon sind wir aber im allgemeinen vorläufig noch weit entfernt, wie oben ausgeführt worden ist. Ebendaselbst ist aber auch gezeigt worden, wie schon bei einseitigem Ausleihebetrieb der Verkehr zwischen einem Bibliothekar im üblichen Sinne, d. h. einem Lehrer der Anstalt, und seinen häufig Bücher begehrenden Kollegen aus Gründen der Zeit durchaus nicht so einfach zu regeln ist, wie manche meinten. Die Übelstände würden in erheblich verstärktem Maße hervortreten, wenn der Direktor selbst die Bibliothek verwaltete. Seine Zeit ist sehr stark in Anspruch genommen, seine amtlichen Pflichten, das weiß jeder, sind viel zu umfangreich, um ihn während der Schulzeit noch die des Bibliothekars in der Weise erfüllen zu lassen, daß die berechtigten Interessen der Benutzer nicht leiden. Diese würden, wenn sie in Universitätsstädten sind, ihre wissenschaftlichen Bedürfnisse unter großen Unbequemlichkeiten für sich lieber anderswo zu befriedigen suchen, als daß sie die gebührende Rücksicht verletzten und ihren Vorgesetzten in irgend einer wichtigeren Pflicht störten, zumal wenn sie selber noch jung sind; einem gleichgestellten Kollegen stehen sie anders gegenüber. Und wenn sie in kleinen Städten jene anderweitige Zuflucht nicht haben, werden sie schweigend verzichten, nie zum Vorteile der Sache, und der Hauptzweck der Bibliothek würde häufiger zurücktreten, als recht ist. Solche oder ähnliche Erwägungen haben denn auch

[1]) In der oben S. 684 angeführten Ministerialverfügung.

Digitized by Google

wohl dazu geführt, die Übertragung des Amtes des Bibliothekars an einen Lehrer der Anstalt als den gewöhnlichen Zustand anzusehen. Und ich halte es also weiter für das Normale, daß diesem Bibliothekar, gerade was die Anschaffungsmethode betrifft, eine gewisse Selbständigkeit durchaus gewahrt werde. Ihre Grenzen ergeben sich, scheint mir, ganz ungezwungen aus den Verhältnissen selbst, amtlichen wie persönlichen, in denen der Betreffende zu dem Direktor auf der einen und dem Kollegium auf der anderen Seite steht. Daß er beiden Teilen durch seine Sachkenntnis unentbehrlich ist, unterliegt keinem Zweifel; und je unentbehrlicher er sich ihnen zu machen versteht in jeder Hinsicht, um so lieber werden sie ihn anerkennen und ihn in seiner Stellung nicht unnötig beengen wollen. Auf die Persönlichkeit kommt es freilich vor allem an; sie erweckt überall Gesetze zu frischem Leben, sie schafft sich auch im Amte erst die Stellung, die kein Paragraph geben kann, wie überall, so auch hier. Und so will ich diesen Abschnitt damit schließen, daß ich ein Bild des Bibliothekars zu zeichnen versuche, wie es mir seit langem vorschwebt. Daß mancher Zug desselben der Wirklichkeit entlehnt werden konnte, wird ihm in den Augen aller, die davon Notiz nehmen, gewiß nicht zum Schaden gereichen.

An äußeren Ehren und materiellem Gewinn sind Bibliothekare nie reich gewesen, und die höherer Schulen vollends nicht. Wer ihren Gewinn in früheren Zeiten erspähen wollte, würde auf wenig Positives stoßen[1]); und selbst die 120 Drachmen, die „Perikles" vor einem Menschenalter in Großmut auswarf, nicht als Ruhegehalt[2]), sondern als Entgelt für eine gewöhnlich doch nicht ganz nebensächliche Arbeitsleistung, sind heute in manchen Stellen noch nicht erreicht (15 Prozent)[3]), die meisten Bibliothekare (50 Prozent) überschreiten sie um ein geringes, müssen aber vielfach den bescheidenen Gewinn noch mit den Verwaltern der Schülerbibliothek teilen. Und während nach meiner Meinung der dreifache Betrag etwa das wäre, was durchschnittlich einem wissenschaftlichen Beamten — ganz jung pflegen die meisten nicht zu sein[4]) — für die Mühewaltung dieses Nebenamtes zukäme (15 Prozent), verrichten es viele (20 Prozent) ohne jedes oder für ein so geringes Entgelt, daß man sich schämen möchte, es einem außerhalb der Schule Stehenden zu nennen.

[1]) Vgl. Wehrmann a. a. O. S. 210 (zum Jahre 1703): „Es soll bei prosperioribus gymnasii rebus et fatis auch dem Bibliothekario für seine jährliche extraordinäre Bemühung eine aparte Ergötzlichkeit vermachet werden".

[2]) So wußte freilich unser Lied (o. S. 735 A. 1) zu melden.

[3]) 40 Taler Jahrgehalt hielt vor vier Jahrzehnten Förstemann (a. a. O. S. 6f.) für die Verwaltung einer kleinen Bibliothek von 6000 Bänden an einer Anstalt mit nicht mehr als 300 Schülern für notdürftig genügend!

[4]) Von Bibliothekaren an 124 Anstalten, die über diesen Punkt Angaben gemacht hatten, waren über 70 Jahre alt: *2*, über 60: *17*, über 50: *36*, über 40: *52*, unter 40 nur *17*.

Digitized by Google

Öfters hat man den Bibliothekar auch durch Erlaß von Pflichtstunden (1—4) zu entschädigen gesucht[1]). Besonders an manchen großen Anstalten und Bibliotheken entspricht oft schon seit Jahrzehnten der Leistung nicht der Lohn, auf den wohl auch der geistige Arbeiter ein Recht hat, wenigstens der, dessen hauptsächlichste Pflichten wie hier ziemlich fest umschrieben sind. Ohne deshalb diesen Punkt hier über Gebühr in den Vordergrund rücken zu wollen, so scheint mir doch wie bei den sächlichen Ausgaben (s. o. S. 732), so auch bei den persönlichen eine Revision besonders in der Richtung eines Ausgleichs nach dem Umfang der Tätigkeit notwendig und nützlich. Und da es durchaus wünschenswert ist, daß ein Amt, in welches sich einzuarbeiten keineswegs leicht ist, nicht oft den Inhaber wechselt[2]), sondern eine gewisse Kontinuität im Interesse der Sache behält, dürfte es vielleicht auch nicht unbillig sein, solchen Bibliothekaren, die 10, 20 Jahre oder noch länger in diesem Amte sind, gelegentlich eine Erhöhung ihrer Entschädigung zu gewähren. Es gibt solcher nicht wenige[3]).

Wenn trotz dieser ungünstigen Verhältnisse die Bibliothekare unserer höheren Lehranstalten in alter und neuer Zeit ihr Amt meist nicht bloß schlicht und recht verwaltet, sondern sich vielfach weit über die nächsten Pflichten hinaus in uneigennütziger, ja aufopfernder Weise betätigt haben, so ist das ein besonderer Ruhmestitel ihrer selbst wie des Standes, dem sie angehörten. Die vielseitige Arbeit einer ganzen Anzahl von Bibliothekaren, besonders an jungen, schnell gewachsenen Anstalten, kenne ich aus eigener Anschauung, für die derselben Kulturpioniere einer Zeit, die schon Generationen hinter uns liegt, gibt es keine bezeichnenderen Beispiele als die von Wehrmann in der schon mehrfach erwähnten „Geschichte der Bibliothek des Marienstifts-Gymnasiums in Stettin" mitgeteilten[4]). Es ist dies einmal ein erfreulicher Be-

[1]) Ich halte diesen Ausweg nicht für richtig, meine vielmehr, daß einerseits ein angestellter Lehrer nicht dauernd einem Teile seiner Haupttätigkeit entzogen werden sollte, andrerseits besondere Leistung auch besondere Entschädigung verlangt; übrigens bin ich nicht ganz sicher, ob nicht der bezeichnete Modus leicht wenigstens dazu führen könnte, eine Aufwendung für das Bibliothekaramt überhaupt zu umgehen. Die Versuchung liegt nahe genug.

[2]) Ich setze voraus, daß immer nur ein Bibliothekar die Lehrerbibliothek verwaltet. Daß zwei, wie es gelegentlich vorkommt, zugleich oder abwechselnd in Wirksamkeit treten, scheint mir aus praktischen Gründen wenig empfehlenswert, obgleich es sich z. B. da nicht immer wird vermeiden lassen, wo zwei Schulen noch unter einem Direktor vereinigt sind. Ebensowenig möchte ich einem Modus das Wort reden, dem ich ebenfalls begegnet bin, daß z. B. alle fünf Jahre immer ein neuer Bibliothekar gewählt wird.

[3]) An 117 Anstalten verwalteten das Amt weniger als 5 Jahre lang: *40*, über 5: *22*, über 10: *36*, über 20: *13*, über 30: *5*, über 35 Jahre: *1*.

[4]) So stellte dort K. E. A. Schmidt (Wehrmann S. 222) in den dreißiger und vierziger Jahren des 19. Jahrhunderts in 12½ Jahren mehrere Kataloge der damals gegen 20 000 Bände umfassenden Bibliothek in 6 Foliobänden fertig! Man vergleiche damit das oben S. 696 f. Bemerkte und beachte, daß

Digitized by Google

weis für den im höheren Lehrerstande einst wie jetzt — trotz aller gegenteiliger Versicherungen — lebendigen Idealismus, hängt aber auch mit der Eigenart des Amtes, das mit dem des Lehrers im allgemeinen eine gewisse Verwandtschaft hat, aufs innigste zusammen. Man spricht wohl von einem „geborenen" Lehrer. Mancher schafft es nicht; trotz der Vorbereitungsjahre, trotz vieler Mühe und Arbeit fängt er vieles am verkehrtesten Ende an. Dem andern gelingt oft ohne viel Grübeln alles, woran er nur die Hand legt; ein Gott hat es ihm in die Wiege gelegt; er schaltet frei mit dem Besitz, und die Schüler folgen ihm willig. So gibt es auch, ja fast noch ausschließlicher, „geborene" Bibliothekare. Diesen ist die Freude an den Büchern, die Lust, damit zu hantieren, zu kaufen, zu ordnen, in natura und auf dem Papier, schon in jungen Jahren etwas besonders Erfreuliches gewesen; allmählich kommt Methode in die Sache, und vor die Aufgabe der Verwaltung gestellt, zeigen sie sich eigentlich schon als fertige Künstler, die zwar in einzelnen, besonders in äußeren, zumal geschäftlichen Dingen, noch täglich zulernen, das Wesen aber längst erfaßt haben, das andere nie begreifen.

Was darf man von dem Bibliothekar einer höheren Schule erwarten, besonders einer solchen, die alten Besitz zu hüten hat, aber auch neuen reichlich erwerben kann?

Daß er nicht ein einseitiger Fachmann, sondern möglichst vielseitig und dabei doch gründlich gebildet sei, scheint mir das erste Erfordernis, nützlich auch, wenn er als Lehrer nicht auf wenige Unterrichtsfächer beschränkt bleibt. Nur ein solcher wird den verschiedenen Anforderungen eines großen Kollegiums in wissenschaftlicher wie praktischer Hinsicht gerecht werden und die vorhandenen Mittel so verwenden können, daß noch die, welche nach ihm kommen, seine Tätigkeit segnen. Daß er selbst auch schriftstellerisch auf einem oder mehreren Gebieten tätig gewesen sei, ist gewiß nicht unbedingt zu fordern, aber mindestens in größeren Verhältnissen sehr wünschenswert; eingehende Kenntnis der Literatur der Vergangenheit und Gegenwart, zu deren Erwerbung eigene Arbeiten am ehesten veranlassen, wird ihn in der Führung seines Amtes wesentlich unterstützen. Und die Verwaltung einer wertvollen Bibliothek, die ihm stets zugänglich (den andern heute leider noch meist verschlossen ist), fordert ja besonders dazu heraus. Vielleicht wird er so hin und wieder auch einem jüngeren Kollegen Freund und Berater in wissenschaftlichen Studien werden können, wohl das idealste Band, das sich

dort die Herstellung nur eines Zettelkatalogs einer Bibliothek von etwa gleichem Umfange als durchführbar bezeichnet wurde. Doch wir arbeiten wohl schneller als unsre Urgroßväter. Hoffentlich gelingt es auch einmal, einen gedruckten Gesamtkatalog von dieser, wie von den meisten andern S. 723 erwähnten bedeutendsten Lehrerbibliotheken zu veranstalten; er fehlt vorläufig beinahe allen.

Digitized by Google

auch in einem Kollegium zwischen alt und jung knüpfen läßt. Zu der wissenschaftlichen Seite muß die geschäftliche kommen, zunächst die mehr äußere, welche sich in peinlichster Ordnungsliebe zu erkennen gibt. Nur sollte man die Kanzleiarbeit, das Registrieren in seinen verschiedenen Stadien, überhaupt den äußeren Verwaltungsapparat nicht über Gebühr betonen[1]), vielmehr nie vergessen, daß diese Dinge eben um der Benutzung willen notwendig sind. Sie sind nie Selbstzweck, sondern nur Mittel zu vornehmeren Zwecken. Es ist derartiges auch nicht einmal etwas dem Amte des Bibliothekars besonders Eigentümliches, vielmehr von jedem Lehrer beinahe täglich zu üben. Keiner macht aber viel Aufhebens davon. Doch Gelehrsamkeit und Ordnungsliebe[2]) machen noch keinen Bibliothekar. Auch ein gelehrter und geschickter Lehrer (vgl. o. S. 778) kann ein sehr schlechter Bibliothekar sein. Es müssen noch andere Eigenschaften hinzukommen: ein gutes Gedächtnis, äußere Gewandtheit, praktischer Blick, Geschicklichkeit, Findigkeit, wenn man will, Sinn für geschäftliche Dinge, auch im weiteren Sinne, Gelassenheit, Entgegenkommen (Liebenswürdigkeit wäre nicht das rechte Wort), dabei doch die nötige Festigkeit, eine gewisse Beweglichkeit, nicht bloß geistige. Daß der Bibliothekar, sobald er nur einige Zeit im Amte ist, auch ohne Katalog imstande sein muß, über alles irgend Wichtige, das auf seiner Bibliothek vorhanden ist, jederzeit Auskunft zu geben, nach Umfang, Inhalt, Jahr des Erscheinens, wenigstens annähernd (manche wissen es sogar unfehlbar genau), halte ich für ziemlich selbstverständlich. Und wer überhaupt Sinn

---

[1]) Bei Schaefer (Korr. f. d. akad. geb. Lehrerst. XII (1904) S. 366) wird uns der ganze „Geschäftsgang" in 13 Stadien vorgeführt; sogar das Stempeln und das Einstellen des Buches an seinen Platz figuriert in dem „äußerst verwickelten" Betriebe! Lieber wäre mir gewesen, wenn S. versucht hätte, neben der verdienten Zurückweisung des Extremen und Unmöglichen in Gruhns Forderungen (s. o. S. 758) den berechtigten Kern — und der steckt unzweifelhaft darin — herauszuschälen. Das „Durchblättern und Durchstöbern von 20 Büchern" (S. fällt hier selbst ins Extrem; vgl. auch die treffende Bemerkung von W. Schmidt ebenda S. 388) ist übrigens wirklich notwendig und fördernd, in Lesesälen und Institutsbibliotheken, ja sogar in sehr großen Hauptbibliotheken üblich und keineswegs von schädlichen Folgen begleitet (vgl. o. S. 749 und 750). Auch wird wieder die Selbständigkeit der Kollegen recht erheblich unterschätzt!

[2]) Der Ausspruch Förstemanns (a. a. O. S. 5), daß „ein ziemlich unwissender Mann ein leidlicher Bibliothekar sein könne, niemals aber ein Unordentlicher diesem Berufe auch nur einigermaßen werde genügen können", hat nur theoretische Bedeutung. Wissenschaftlicher Sinn und Ordnungsliebe gehören hier unbedingt zusammen. Wer den ersteren nicht hätte, würde bald der notwendigen Autorität bei den Kollegen ermangeln und den höheren Aufgaben des Bibliothekaramtes nicht gewachsen sein, Ordnungsliebe aber muß im allgemeinen bei jedem Lehrer vorausgesetzt werden; wem sie fehlte, der würde nicht blos für das Amt des Bibliothekars, sondern — was noch wichtiger — auch für das eines Lehrers und Jugenderziehers überhaupt ungeeignet sein.

Digitized by Google

für diese so sehr nützlichen Dinge hat, und der Bibliothekar muß ihn haben, wird sein Wissen davon durch sorgfältiges Durchsehen alles dessen, was für die Zwecke der Lehrerbibliothek irgend in Betracht kommen könnte, immer auf dem laufenden erhalten, wie von selbst, ohne daß es irgend einer Nötigung bedürfte. Alle Zeitschriften, die gehalten werden, gehen ja zuerst durch seine Hand; er wird sie nutzen. Wochenschriften, Bibliographien, Kataloge, es braucht nur ein enger Kreis zu sein (das Wesentlichste dessen, was wir anschaffen, konzentriert sich ja beinahe auf ein halbes Dutzend von Verlegern), sieht er durch, behält alles Interessante, notiert sich kurz (nach einem von ihm zu erfindenden Abkürzungssystem) das Wichtigste, läßt das Allerwichtigste zur Ansicht schicken und legt es aus (s. o. S. 718). Kommen dann die Kollegen mit irgend einem Wunsche, so wird er normalerweise in der Regel schon antworten können: „Daran hatte ich auch schon gedacht" oder noch besser: „Hier ist es zur Ansicht". Besonders wird er, was im allgemeinen viel zu wenig beachtet wird, auch mit Rücksicht auf längst bemerkte Lücken in den Beständen seiner Bibliothek die Antiquarkataloge studieren und womöglich immer ein paar der bedeutendsten Firmen, die solche herausgeben, an der Hand haben, die sie ihm sofort nach der Ausgabe oder schon in den Aushängebogen zuschicken. Guten Kunden gegenüber tun sie es schon. Es ist erstaunlich, wieviel Geld auf diese Weise erspart, wieviel selbst bei bescheidenen Etats erreicht werden kann. Bequem ist die Sache nicht, das ist wahr. Sie kostet manche Korrespondenz, auch manchen Weg, aber der Nutzen ist augenfällig, und auch beim Bibliothekar heißt rasten soviel wie rosten. Schon aus diesem Grunde kann man ihm eine gewisse Freiheit der Bewegung auch inbezug auf die augenblickliche Verwendung der Mittel nur dringend wünschen; sollte er jedesmal erst den Direktor, die Kommission oder die Konferenz befragen, so verstriche die beste Zeit; und es gibt auch anderwärts schnelle und findige Leute. Oben (S. 699) war bemerkt worden, daß er z. B. „jeden Augenblick imstande sein soll, die Zahl der Bände nach dem Katalog anzugeben", gewiß eine schöne Sache. Wichtiger noch ist, daß er — und hier wirklich ganz buchstäblich — in jedem Augenblick über den Stand seiner Kasse orientiert ist. Wirtschaftet er von Ostern bis Michaelis zu schnell, so bleibt ihm kein Geld mehr für das beginnende Winterhalbjahr, eine Zeit, in welcher der Büchermarkt am fruchtbarsten zu sein pflegt, und berechtigte Wünsche müßten wohl oder übel lange hinausgeschoben werden, falls man nicht, was nur im Notfalle zu billigen, auf den nächsten Etat hin Schulden machen will. Doch dann kommt man nie aus der Kalamität heraus. Er wird sich also um Ostern herum, nach Abzug der Preise für regelmäßige oder wahrscheinlich zu erwartende Periodika, ausrechnen, wieviel ihm überhaupt noch zu verausgaben bleibt, alle Neuanschaffungen in seinem Büchlein.

Digitized by Google

das ihn überallhin begleitet, notieren und im Sommer eher etwas zurückhaltender sein — wenn irgend möglich —, um im Winter die Fülle zu haben. Sehr vereinfachen kann er sich das Geschäft dadurch, daß er den Buchhändler nicht aufs Geratewohl allerhand zur Ansicht schicken läßt (in allen größeren Städten und selbst in vielen mittleren und kleineren findet ja überdies jeder Kollege bei seinem Buchhändler eine verwirrende Fülle neuer Erscheinungen aus allen Wissensgebieten), sondern nur das, was er selbst oder der Direktor und die Kollegen wünschen, vorläufig bestellt — etwa durch Bezeichnung der betr. Werke in der Hinrichsschen Bibliographie. Über den Charakter der dann wirklich endgültig anzuschaffenden Werke mag gestritten werden, und oben ist versucht worden, einen Weg zu zeigen, der mir wenigstens recht gangbar scheint. Es kommt aber nun hier für den Bibliothekar weiter darauf an, den oft sehr verschiedenen Wünschen und Anforderungen der Kollegen gegenüber die Mittellinie zu finden, auf der er den Interessen der Bibliothek, die nicht ausschließlich mit denen der gerade vorhandenen Lehrer identisch sind, gerecht wird und andererseits seinen Kollegen möglichst wenig zu nahe tritt. Anstöße und Gegensätze werden ja nicht ausbleiben, um so weniger, je größer das Kollegium, je verschiedener die Charaktere (auch das Lebensalter) der Kollegen und ihre Wünsche sind. Hier kann sich gleich eine weitere Tugend bewähren, ohne die ein erfolgreiches Wirken des inmitten einer Mehrheit gleichberechtigter Männer stehenden Bibliothekars gar nicht gedacht werden kann, ich meine die freundliche Gelassenheit, die auch dem Unverstande gegenüber nicht leicht aus der Bahn zu bringen ist. Hat er sie nicht, er würde sein Amt bald niederlegen müssen, um dem zehrenden Ärger zu entfliehen. Haben andere zuviel Temperament, so habe er desto weniger, besonders dann, wenn er das seine nicht in die Form freundlichen Humors zu kleiden weiß, die auch den Gegner entwaffnet. Das „Suaviter in modo, fortiter in re" wird ihm, glaube ich, manchen Verdruß ersparen. In allen wichtigen Fragen wird er sich von vornherein des Einverständnisses des Direktors versichern, um nachträglichen Enttäuschungen seiner selbst und der anderen möglichst vorzubeugen. Hat der Direktor sich aber einmal mit ihm über die wesentlichsten Grundsätze der Verwaltung verständigt, so wird es einer besonderen Verhandlung von Fall zu Fall, schon im Interesse der oft nötigen schnellen Erledigung mancher Geschäfte (s. o. S. 774 u. ö.), nicht mehr bedürfen, besonders dann nicht, wenn der Direktor sieht, daß sich unter der glücklichen Hand seines Bibliothekars alles ruhig abwickelt. Von Zeit zu Zeit, besonders bei größeren Ankäufen, die den Etat dauernd belasten, für dessen ordnungsmäßige Verwendung ja auch der Direktor — nicht der Bibliothekar (s. o. S. 757) — nach dem Buchstaben des Gesetzes verantwortlich ist, wird eine erneute Besprechung stattfinden, im übrigen



Digitized by Google

aber einem Bibliothekar von der bezeichneten Art freie Hand gelassen werden dürfen. Und wenn der Direktor bei der Auswahl glücklich gewesen ist — so einfach ist die Sache gar nicht[1]) —, so darf er sich wirklich mit den Kollegen des Gewonnenen freuen und wird dem umsichtigen, betriebsamen Manne die Lust an seiner Arbeit nicht unnötig stören. Weiß aber der Bibliothekar sich des stillen Einverständnisses seines Vorgesetzten sicher, so dürfte ihm dies sein Verhältnis zu den Kollegen sehr erleichtern, und er kann unbeirrt dem folgen, was er für richtig erkannt hat.

Der erste Maßstab, wenngleich ein äußerer, wird hierbei für ihn der Umfang der Mittel sein müssen; ultra posse nemo obligatur. Der wesentlichste wird aber dann durch die Benutzungsfrage gegeben. Daß man leichter aussprechen als ausführen kann, nur zu kaufen, „was von allgemeinem Interesse ist". liegt auf der Hand, und die oft gebrauchte Redensart ist ja schon oben auf ihren wirklichen Wert zurückgeführt worden. Es kommt dabei in erster Linie auf die Rührigkeit der einzelnen Fachgruppen, so will ich einmal sagen, in zweiter auf die der einzelnen Mitglieder des Kollegiums selbst in allen die Bibliothek angehenden Fragen an. An der einen Stelle herrscht reges Interesse für sie, an der anderen ziemliche Lauheit; ob mit oder ohne Schuld des Bibliothekars, bleibe hier unerörtert. Erfolgen keine oder nicht ausreichende Anregungen aus der Mitte des Kollegiums, so ist der beste Bibliothekar in der übelsten Lage. Er wird dann die vom Vorgänger übernommenen Periodika zunächst fortsetzen und im übrigen, wenn er die rechte Übersicht besitzt, nach bestem Wissen von selbst, so gut er kann, aber immerhin mehr theoretisch und darum erfolgloser, Band an Band reihen. Es wird so nicht verhindert werden können, daß manches Werk in der Bibliothek herumsteht, welches kaum einer aufschlägt, und das halb veraltet ist, bis vielleicht ein neuer Kollege kommt, es zu benutzen. Doch das sind Ausnahmen, die, früher häufiger (so ältere Kollegen), jetzt hoffentlich immer seltener werden. Im Interesse der Sache ist zu wünschen, daß der Bibliothekar eher Wünsche abschlagen muß, weil ihrer zu viele sind, als daß er aus Mangel an solchen ganz auf sich angewiesen bleibt. Nun hat aber jede Fachgruppe wenigstens die Möglichkeit, für sich zu sorgen; tut sie es nicht, so hat sie sich die Folgen selbst zuzuschreiben und darf hinterher nicht Klage führen, wenn sie übergangen wird. Wo es sich um größere, besonders teure Unternehmungen handelt, wird schon der Antragsteller Wert darauf legen, sich mit andern, gleichstrebenden Kollegen in Verbindung zu setzen, um dem Bibliothekar wie sich selbst einen ablehnenden Bescheid zu ersparen. Das Verfahren ist vielfach üblich und wohlbewährt. Andererseits wird es

[1]) Vgl. Förstemann a. a. O. S. 4 ff. Doch stimme ich den Folgerungen des Verfassers in dieser Hinsicht nicht durchweg zu.

Digitized by Google

auch nicht an Fällen fehlen, wo der einzelne etwas begehrt, das an sich berechtigt ist (doch vgl. oben S. 772 und 775), dessen Anschaffung aber z. Z. vielleicht bei anderen Kollegen keine Unterstützung findet, weil diese es wirklich momentan nicht nötig haben. Ich glaube, es würde verkehrt sein, wenn der Bibliothekar hier sich ablehnend verhielte, vorausgesetzt, daß nicht Wünsche von mehreren anderen zugleich geäußert werden, die vorgehen müssen. Ich würde immer die wirkliche Benutzung in den Vordergrund rücken und es für viel richtiger halten, ein wissenschaftliches Werk, das im Augenblick vielleicht nur einer nötig hat, aber recht dringend (man denke z. B. an Erdkunde, Naturbeschreibung, Englisch oder Hebräisch auf einer gymnasialen Anstalt), auch wirklich anzuschaffen als etwa ein anderes zu kaufen, das der Bibliothekar für „allgemein interessierend" hält, ohne daß es von anderen wirklich begehrt ist, und das danach oft lange unbenutzt dasteht. Was das sprachlich-geschichtliche Gebiet angeht, so wird z. B. auf dem Gymnasium ein Bibliothekar, der den oben (S. 764; vgl. auch S. 767) bezeichneten Anforderungen einigermaßen entspricht, in der Regel über alles oder doch das meiste, was in dieser Hinsicht von Kollegen begehrt wird, ein Urteil haben; auf dem Realgymnasium mit seinen vielen „Hauptfächern" ist es schon bedeutend schwieriger. Für das mathematisch-naturwissenschaftliche Gebiet wird es auf dem Gymnasium das Normalste sein, wenn der Bibliothekar dafür — natürlich nur annähernd, (s. o. S. 767) — eine gewisse Gesamtsumme etwa in dem a. a. O. bezeichneten Verhältnis freiläßt, um von einem der Vertreter dieser Fächer, der die Wünsche der Seinen sammelt und nach Sonderbesprechung mit ihnen sichtet, einen bestimmt formulierten Bericht zu erhalten und nach persönlicher Rücksprache mit jenen zu kaufen, soweit die Mittel eben reichen. Weder er noch der Direktor verstehen ja hier in der Regel etwas von diesen Dingen; sie müssen sich auf das verlassen, was ihnen von den Vertretern der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer als notwendig bezeichnet wird. Ich meine aber, es ist von Rechts wegen durchaus geboten, daß auch diese — manche gehen ja, trotz der geringeren Zahl der Stunden, merkwürdigerweise nicht selten lieber an ein Gymnasium als an eine reale Anstalt — mehr als bisher in der Lehrerbibliothek das zu finden erwarten dürfen, was sie brauchen.

Ob sich dieser Verkehr zwischen Bibliothekar und Direktor wie Kollegen schriftlich oder mündlich vollziehen soll, ist an sich ziemlich gleichgültig. Hier und da hat man ein Desiderienbuch eingeführt, in das die Kollegen ihre Wünsche einschreiben, worauf der Bibliothekar bezw. Direktor eine Notiz darüber macht, ob er die Sache anschaffen kann oder nicht; anderwärts sind Zettel nach bestimmtem Vordruck mit „*Beantragt von*" (Kollegen A., B. usw.), „*Einverstanden*" (Bibliothekar), „*Genehmigt*"



Digitized by Google

(Direktor) üblich. Da aber beide Methoden die mündliche Besprechung doch nicht ausschließen werden (wofern nicht alles sehr amtlich und förmlich zugehen soll), also eine unnötige Verzögerung des Ergebnisses die regelmäßige Folge ist, würde ich mit beiden brechen und in jedem Falle den persönlichen Verkehr nicht bloß für ausreichend, sondern für zweckmäßig halten. Wir haben im Leben des Papiernen genug; oft ist es beklagt worden. Wozu die Sache auch noch in die Schule verpflanzen, wo wir uns täglich sehen? Gerade der persönliche Verkehr in Bibliothekssachen wird unter anderen ein kleines Mittel sein, die Kollegen, den Bibliothekar und vielleicht auch einen nicht allzusehr beschäftigten Direktor einander menschlich etwas näher zu bringen. Ich habe es immer äußerst anregend und auch da, wo die Sache kein befriedigendes Ergebnis hatte, an sich ersprießlich gefunden, mit dem Bibliothekar über diese Dinge verhandeln zu können.

Daß auch der Bibliothekar einer höheren Schule (und je größer ihre Bibliothek ist, desto mehr) auf die „Zeichen der Zeit", in diesem Falle auf die Entwicklung des Bibliothekswesens im ganzen wie der höheren Schulen insbesondere außerhalb der eigenen Anstalt achten muß, um nicht z. B. in der Benutzungsfrage zum Schaden der Kollegen auf anderwärts längst als veraltet erkanntem Standpunkte stehen zu bleiben, ist schon oben gelegentlich bemerkt worden. Es soll aber auch in diesem Zusammenhange noch einmal nachdrücklich betont werden. Die gelegentliche persönliche Aussprache, die hier und da — ganz unter der Hand — zwischen Bibliothekaren stattgefunden hat, ist in einzelnen Fällen schon bisher von den segensreichsten Folgen begleitet gewesen. Es ist aber zu beklagen, daß in größerem Umfange vortreffliche Erfahrungen an der einen Stelle den anderen bisher im allgemeinen doch noch wenig zugute gekommen sind. Vielleicht gibt meine Schrift einige Anregung dazu, daß künftig auch diese Dinge in den Fachblättern, und zwar in rein sachlicher Weise, gelegentlich besprochen und besonders solche, die von mir nur angedeutet werden konnten, ausführlicher und von verschiedenen Verhältnissen aus behandelt werden. Möglich nicht bloß, sondern beinahe wünschenswert scheint mir sogar, daß die Bibliothekare der preußischen, vielleicht auch aller deutschen höheren Lehranstalten (es gibt jetzt 1378 berechtigte im Reiche!) sich etwas enger zusammenschlössen, regelmäßig Erfahrungen austauschten, von besonders zweckmäßigen Einrichtungen ihrer Bibliotheken — womöglich durch den Augenschein — ab und zu Kenntnis nähmen und praktische Vorschläge zu Verbesserungen machten. Jedenfalls gibt es in unserer vereinsfrohen Zeit manche Gesellschaft, die weniger notwendig ist; die eben bezeichnete würde m. E. für neue Anstaltsbibliotheken, die heute bei der Einrichtung mehr auf den Zufall angewiesen sind, einen allseitig zweckmäßigen Anfang ver-

Digitized by Google

bürgen und älteren Anstalten manche nützliche Anregung zu bieten haben. Auch die äußeren Angelegenheiten der Schulbibliotheken überhaupt könnten durch eine derartige Gesamtvertretung vielleicht nicht unerheblich gewinnen. Ob die Gründung eines eigenen Organs, das selbstverständlich von allen Anstaltsbibliotheken zu halten wäre und dadurch seine äußere Existenzmöglichkeit auch für einen vorsichtigen Verleger schon nachwiese, zu rechtfertigen ist, läßt sich jetzt noch nicht übersehen. Es könnte sich zunächst in sehr bescheidenen Grenzen halten, und die Zukunft würde lehren, ob es lebensfähig ist. An Stoff, in wissenschaftlicher wie technischer Hinsicht — beide Seiten wären gleichmäßig zu berücksichtigen — würde es m. E. nicht fehlen [1]). Ich unterbreite meinen Vorschlag den Direktoren, Bibliothekaren und Standesgenossen überhaupt zur Kenntnisnahme und Begutachtung.

Dies wäre ein Weg, zu erreichen, daß der heute in unserm Lehrerbibliothekswesen übliche ungenützte Kraftverbrauch der Allgemeinheit mehr zugute komme. Ich möchte nicht versäumen, nach Förstemanns Vorgang (a. a. O. S. 32 f.) auf einen zweiten hinzuweisen, der statt des ersten oder neben ihm gangbar scheint: die in regelmäßigen Zwischenräumen wiederkehrende Revision auch der Lehrerbibliotheken durch einen dazu geeigneten Fachmann, der, wie jener durchaus zutreffend bemerkt hat, im Schuldienst stehen oder gestanden haben, dabei aber besonderes bibliothekarisches Interesse und Geschick besitzen muß. Es wird bei uns heute alles revidiert, nur die Bibliothek meist nicht; ich meine natürlich nicht die längst übliche Revision in dem

---

[1]) Das Programm könnte etwa folgendes sein. Zunächst würden Aufsätze wichtige wissenschaftliche (besonders methodische) und technische Fragen unserer Bibliotheken (ob die Schülerbibliotheken einzuschließen sind oder nicht, bliebe vorbehalten) behandeln. In letzterer Beziehung würden auch hin und wieder Abbildungen — hier besonders wichtig — den Text veranschaulichen. Neue Erscheinungen, selbständige und Zeitschriftenaufsätze, die unmittelbar oder mittelbar die Schulbibliotheken betreffen, wären zu besprechen. Eine genaue Bibliographie, sorgfältige Indices müßten den Beschluß machen. Die Aufsätze würden zunächst am besten immer an konkrete Fälle anknüpfen, dann aber versuchen müssen, zu allgemeineren Gesichtspunkten zu gelangen. Die Beziehungen der Schulbibliothek zu dem Schulleben überhaupt wären recht zu betonen, aber auch die Rücksicht auf die Entwicklung der großen Bibliotheken nicht außer acht zu lassen, soweit sie auf unsere engeren Verhältnisse befruchtend einwirken kann. Wertvolles Material aus der Geschichte der älteren Bibliotheken würde mitgeteilt und so den Fachgenossen bekannter werden als jetzt, wo es in entlegeneren Provinzial- oder Lokalzeitschriften veröffentlicht wird (so der treffliche Aufsatz von M. Wehrmann s. o. S. 731 u. ö.) und oft nicht in weitere Kreise dringt. Regelmäßige jährliche Berichte sämtlicher Bibliotheken über Etats, Einrichtungen, Bestände und Benutzung würden wichtiges statistisches Material bieten und über das unmittelbare Interesse der Schule hinaus auch für die sozialen Wissenschaften von Bedeutung sein. Vorausgesetzt ist, daß in letzterer Hinsicht auch die vorgesetzten Behörden ihre notwendige Mithilfe nicht versagen.

Digitized by Google

gewöhnlichen Sinne, die sich nur auf die Feststellung der äußeren Ordnung bezieht, sondern diejenige Tätigkeit, die so wichtige Fragen wie z. B. Ausleihesystem, Anschaffungsmodus, Vermehrung, bauliche Ausstattung u. ä. auf Grund vielseitiger Kenntnis anzuregen und zu regeln verstände. Die Ministerialinstanz würde dazu naturgemäß geeigneter sein als die provinziale[1]).

Das bisher Erörterte bezog sich mehr auf die wissenschaftliche und persönliche Seite der Tätigkeit des Bibliothekars. Es bleibt noch ein Gebiet übrig, das für die erfolgreiche, dauernde Verwaltung auch einer Schulbibliothek von nicht zu unterschätzender, wenngleich vielfach bisher unterschätzter Bedeutung ist und mit dem daher auch der Bibliothekar Fühlung suchen und behalten muß, ich meine das technische. Vieles, was hierher gehört, ist schon oben in anderem Zusammenhange erörtert worden, bei den Katalogen, den Zeitschriften, der Bedeutung des Signierens, der Aufstellung der Bücher usw. Es hat sich ergeben, von wie großer Bedeutung das alles für die ordnungsmäßige Benutzung ist und in Zukunft — bei allmählich eintretender Ausdehnung des Präsenzsystems — in noch höherem Maße werden wird. Ich möchte aber auch hier darauf aufmerksam machen, wie wichtig es mir scheint, daß dem Bibliothekar Sinn und Neigung für diese praktischen Dinge nicht fehle. Auch das ist eine Sache, die nicht eigentlich angelernt werden kann; und wer damit erst als neu eintretender Bibliothekar beginnen wollte, würde sie nicht mehr weit fördern. Er muß schon im ganzen ein gut Teil Interesse und Schätzung mitbringen. Die Einzelheiten werden ihm dann keine Schwierigkeit machen. Helfen kann ihm dazu nicht bloß, wenn er die einschlägige Literatur (die wichtigste ist oben mitgeteilt) verfolgt, sondern vor allem durch Verbindung mit anderen Bibliotheken, besonders mit neueren, und womöglich durch häufige Anschauung an Ort und Stelle, sich einigermaßen auf dem laufenden zu erhalten sucht, gerade in bezug auf das Technische. Es ist nicht zu rechtfertigen, daß eine Bibliothek bloß deshalb, weil sie alt ist und in alten Räumen sich befindet, nun auch in allen Einzelheiten der Technik veralten muß, was am Ende gar die Benutzung selbst beeinträchtigt. Gibt aber hier der Bibliothekar dann und wann nützliche Anregungen (und wer sollte sie geben, wenn nicht er?), so kann mit der Zeit auch auf diesem etwas vernachlässigten Gebiete manches geschehen, was dem ganzen Betriebe förderlich ist. Einige Hauptpunkte sollen im letzten Abschnitte besprochen werden.

Gewiß werden manche Leser finden, daß das Bild des Bibliothekars, wie es hier entworfen wurde, zu ideal gehalten ist: das könnten nicht viele leisten, die Anforderungen seien zu groß, das

[1]) Über sie vgl. die schon öfters zitierte Ministerialverfügung vom 17. Januar 1885.

Digitized by Google

Ziel zu hoch; vielleicht stellen auch manche die Entschädigungsfrage entgegen oder meinen, die Hauptarbeit des Bibliothekars, und das ist doch auch für ihn der Unterricht und die eigene Fortbildung, möchte verkümmert werden, wenn er für ein Nebenamt noch so viel Kraft und vor allem Zeit aufwenden solle. Jeder dieser Einwände ist in seiner Art berechtigt, und doch sehe ich jedem gelassen entgegen. Gewiß werden sich im allgemeinen nicht allzuviele finden, die derartiges zu leisten vermögen, und in kleinen Verhältnissen bedarf es auch alles dessen viel weniger. Und doch soll uns nichts hindern, das Ziel hier, wie auch anderwärts, so hoch wie möglich zu stecken. Je tiefer wir es hängen, um so Geringeres wird geleistet, im Hauptamte ebenso wie in diesem Nebenamte. Aber es bleibt dabei zu beachten, einmal, daß der Mann hier das meiste und Beste, die natürliche Begabung, die Lust und das Geschick, nicht erst während der Arbeit bekommen, sondern schon zu ihr mitbringen muß, und ferner, was wir in der Tätigkeit des Unterrichts täglich erfahren, daß der Arbeiter von Gottes Gnaden freiwillig doppelt und dreimal soviel leistet und ohne Schwierigkeit zu leisten vermag als der andere, der immer zählt und wägt. Er kann eben nicht anders; so lasse man ihn gewähren.

### d) Einzelne technische Fragen.

Zum Schluß möchte ich den Leser (es sei N. N. aus der kleinen Stadt X.) bitten, mit mir in Gedanken unter Führung des Bibliothekars (später kann er es hoffentlich auch häufiger allein) einen Gang durch die Räume der Hauptbibliothek selbst zu unternehmen (einer von den besseren, schon zugänglichen) und einigen technischen Dingen seine Aufmerksamkeit zu schenken, die an sich z. T. von untergeordneter Bedeutung zu sein scheinen, jede in ihrer Weise aber vielleicht dazu beitragen können, dem Hauptzweck der Sammlung, der regen Benutzung, zu dienen. Wir steigen mehrere Treppen hinauf. Der Bibliothekar, seit langem an der Bibliothek des Gymnasiums der großen Universitätsstadt L. angestellt, hat sich schon daran gewöhnt im Laufe der Jahre; der andere denkt im stillen, daß es eigentlich zweckmäßiger wäre, das Lokal, das in usum praeceptorum bestimmt ist, in die Nähe des Lehrerzimmers zu bringen[1]), und hofft, daß es die Späteren einmal so machen werden (vgl. oben S. 740). Vor der Tür an-

[1]) Besonders mit Rücksicht darauf, daß die Pausen gerade unter den gegenwärtigen Verhältnissen für viele die einzige Gelegenheit sind, Bücher schnell zu erhalten; auch für den Bibliothekar selbst wäre es vorteilhafter. Endlich liegt es sogar im Interesse der Schüler, wenigstens bei Anstalten im Innern großer Städte, wo es mit der natürlichen Beleuchtung meist recht schlecht bestellt ist. Denn so erwünscht Helligkeit für die Bibliothek ist, für die Schulklassen ist sie doch noch viel notwendiger. Und wer vor die Wahl gestellt wäre, einige Oberklassen, oder den Zeichensaal, oder die Physikklasse

Digitized by Google

gelangt, holen wir Atem, lesen die Inschrift „Bibliothek" (neuerdings auch „Bücherei"), hier und da vielleicht auch einen klassischen Vers[1]), der Bibliothekar erschließt den Raum, wir treten ein. Über vielerlei, als da sind Kataloge, wie und wo sie sein sollen, Aufstellen und Signieren der Bücher, wie es ist oder sein könnte, Schilder, Situationspläne, Zettelkästen u. dgl. ist der Besucher schon unterrichtet; die Zeit ist auch knapp, er möchte sich dem unmittelbaren Eindruck hingeben wie in den Bibliotheken zu N., Z. usw., die er kürzlich mit vielem Interesse, wenn auch mit gemischten Empfindungen gesehen hat. Von dieser Bibliothek aber hat man ihm Gutes berichtet; er kommt, um zu bewundern, wenn er sich auch vorgenommen hat, mit sachlichem Einspruch nicht zurückzuhalten. Denn sein Blick ist durch das, was er anderswo gesehen hat, schon geschärft. Doch hier bedarf es dessen kaum einmal. Schon der erste Eindruck ist günstig. Wohltuende Wärme (es ist im Winter) umfängt die Eintretenden, wie anders als in X.! Eine Fülle des Lichtes flutet durch die mächtigen Fenster in den geräumigen, gut ventilierten Saal; doch das kann man natürlich nicht überall haben, denkt der Besucher und bemerkt, daß es in der Tat auch hier schon in einigen Teilen (er will auch diese sehen) ziemlich dunkel ist, so daß man die Titel der Bücher und die Signaturen nicht mehr recht lesen kann. Indessen, wie steht es mit der künstlichen Beleuchtung? Der Bibliothekar bereitet ihm eine Überraschung; er dreht an einem der Griffe, die allenthalben angebracht sind: das elektrische Licht flammt auf. Der Gast ist entzückt. Das hat er bisher noch in keiner Schulbibliothek gefunden. Der Bibliothekar meint gelassen, man könnte es wirklich jetzt schon in kleinen Städten haben, auch nachträgliche Anlage in alten Bibliotheken sei nicht allzuschwer. Es wäre doch eine einmalige Ausgabe; die Verbrauchskosten seien gering, da man das Licht ja meist nur kürzere Zeit brauche. Aber es sei doch unbedingt notwendig, nicht bloß um jedes Buch an dunkler Stelle schnell zu finden, sondern auch um gelegentlich ohne Schwierigkeit einreihen, umordnen zu können usw. Zudem würde die Feuersgefahr auf ein Mindestmaß be-

u. ä. eine Treppe hoch zu legen, die Bibliothek aber drei, oder umgekehrt, würde m. E. das letztere zu wählen haben. Ob es ferner zweckmäßig ist, einen Raum, der zu Feuersgefahr immerhin einen gewissen Anlaß gibt, gerade unmittelbar unter den Dachstuhl zu verlegen, ist doch zweifelhaft. Der beste Zustand dürfte der sein, daß die Bibliothek bzw. das Lesezimmer in unmittelbarer Verbindung mit dem Lehrer- und Direktorzimmer selbst, am besten eine Treppe hoch, angelegt wird. So ist man tatsächlich in einigen älteren und mehreren neueren Anstalten mit liberaler Praxis verfahren; es sollte allmählich zur Regel werden.

[1]) Wer teilt solche mit? Für praktische Zwecke in Gegenwart und Zukunft möchte ich folgenden vorschlagen (er braucht nur im Gedächtnis behalten zu werden):

Nutze die Bücher, o Lehrer, geleitet vom Geiste der Ordnung,
Bist du ein häufiger Gast, fügt sich die spröde dir leicht.

Digitized by Google

schränkt, die doch bei Gas und Petroleum, überhaupt wo es der Anwendung von Streichhölzern bedürfe, viel größer sei[1]). Dazu die Umständlichkeit! Es sei übrigens gar nichts Besonderes. Auch in der Schulbibliothek zu G., M. und J. hätten sie es schon. Der Besucher ist hochbefriedigt, wenngleich nachdenklich, und nimmt sich vor, auch in X. die Vorteile der Sache zu beleuchten. Man muß freilich Geduld haben.

Die beiden kehren aus den dunkleren Ecken in die natürliche Helligkeit der Mitte des Raumes zurück. Der Gast, ein vorurteilsfreier Mann, bemerkt zu seiner Befriedigung manche Lücken in den Beständen, die auf eine gewisse Benutzung schließen lassen, sieht auch, daß am Anfang und Ende jeder einzelnen Abteilung reichlich Raum für Ergänzungen geblieben ist; so braucht bei weiterer Vermehrung im Laufe der Jahre für absehbare Zeit doch immer nur innerhalb der einzelnen Fachgruppen „gerückt" zu werden, was den Betrieb erheblich vereinfacht. „Wir haben diese und manche andere Vorkehrungen in der Organisation[2])", erklärte der Bibliothekar, „bei unserem kürzlich erfolgten Umzuge bewerkstelligt; schon der alte Förstemann (a. a. O. S. 7) hatte diesen Zeitpunkt als einen besonders günstigen hervorgehoben. In unserem alten Bibliothekslokal sah es böse aus". Trotz der

---

[1]) Von 135 Bibliotheken, teils alten, teils neuen, weisen immerhin schon 10 elektrische Beleuchtung auf, 25 haben Gasglühlicht, 15 gewöhnliches Gaslicht, einige wenige müssen sich mit Petroleum behelfen, 78 sind ohne jede künstliche Beleuchtung, doch ist wenigstens das Zimmer des Bibliothekars auch in den meisten dieser Fälle mit einer Beleuchtung irgendwelcher Art ausgestattet. — Eine besonders praktische Einrichtung bezüglich des elektrischen Lichtes habe ich in der Bibliothek zu B. gesehen. Da die Beleuchtungskörper doch meist in der Nähe der Decke sein werden, so wird es besonders bei hohen Räumen unvermeidlich sein, daß die unteren Fächer an trüben Tagen nicht ausreichend zugänglich sind. In B. war die Vorkehrung getroffen, daß in Höhe von etwa 1 m von jeder Seite der durch die Mitte des Bibliotheksraumes laufenden Repositorien je 2 m lange Drähte ausgingen, in Verbindung mit der elektrischen Leitung. Sie endeten jeder in einen mit Handgriff versehenen Beleuchtungskörper, vermittelst dessen die unteren Fächer von jeder Seite aus bis zur Mitte abgeleuchtet werden konnten. Der Apparat funktionierte tadellos. Wo keine elektrische Anlage möglich ist, würde sich für das eben genannte Bedürfnis der Gebrauch der bekannten elektrischen, von Zeit zu Zeit zu ergänzenden Leuchtstäbe empfehlen, die bei ihrem geringen Preise überall ohne Schwierigkeit zur Anwendung kommen können und, sparsam gebraucht, ziemlich lange vorhalten.

[2]) Förstemann weist mit Recht (S. 12) dabei auch auf den Übelstand hin, daß Wohltäter häufig die gesonderte Aufstellung ihrer Sammlungen zur Bedingung machen, wodurch die Nutzbarkeit erschwert wird. Für die Aufstellung der Schulprogramme schlägt er übrigens ein eigenartiges Verfahren vor (ebenda), das ich hier nicht näher beschreiben kann, aber in Ergänzung des oben (S. 697 f.) Bemerkten der Beachtung der Interessenten nachträglich empfehle. Beistimmen möchte ich ihm aber ausdrücklich darin (S. 16), daß die gesonderte Aufstellung des vielfach üblichen Faches „Literatura Gymnasii" in der Bibliothek nicht zu empfehlen, ein derartiges Sonderverzeichnis im Katalog aber neben der Einordnung auch dieser Literatur in den Realkatalog durchaus wünschenswert sei.

Digitized by Google

imponierenden Menge der Bestände war ein erheblicher Teil des neuen Raumes noch ganz frei, so daß zu hoffen schien, der leidige Platzmangel werde sich hier vor Jahrzehnten nicht geltend machen. Die beiden unterhielten sich über die Sache und waren darin einig, daß man der Behörde besonders dankbar dafür sein müßte, daß sie den Bibliotheksraum nicht bloß für 10 Jahre oder 20, sondern für eine längere Zeit berechnet und mit den Maßen daher mit Recht freigebig gewesen sei[1]). Nichts sei fataler, als wenn man sogar in neueren Anstalten schon nach kurzer Zeit umbauen oder umziehen müßte; auch die beste Einrichtung, die nicht für jeden Raum passe, käme dabei zuschanden. Man ging zu den Büchergestellen über. Sie waren, wiewohl neu, noch von Holz. Eiserne freilich seien praktischer, meinte der Fremde, aber doch zu teuer und nicht überall möglich. Bedenken erregte die Höhe der Gestelle. Sie gingen bis an die Decke; denn, so hieß es, die Wände müßten doch möglichst ausgenutzt werden. Also hohe Leitern — trotz der eisernen Handgriffe, die hier und da angebracht waren und ein Erreichen der oberen und obersten Fächer ermöglichen sollten! Doch wer ist im höheren Alter, so meinten beide übereinstimmend und lächelnd, turnerisch noch so gewandt? Der Bibliothekar gab zu, man hätte es bei der Einrichtung wohl anders haben können; an den Mitteln läge es hier nicht, doch man könne nicht an alles denken. Am praktischsten sei freilich, falls mehrere geeignete Wände vorhanden wären, eine in Höhe von etwa $2^1/_2$ m umlaufende Galerie; so würden schwere Leitern entbehrlich, die in der Handhabung unbequem, ja gefährlich seien[2]) und die Benutzung der unter der Decke untergebrachten Literatur mindestens sehr erschwerten[3]). Auch der Methode wurde Erwähnung getan, den Raum,

[1]) Schon Förstemann hebt diesen wichtigen Gesichtspunkt mit Recht besonders hervor (a. a. O. S. 8). Wie oft bleibt er aber heute sogar da unbeachtet, wo es an Mitteln durchaus nicht fehlt! Ich habe neuere und neueste Schulbibliotheken gesehen, die in so engen Räumen untergebracht waren, daß voraussichtlich schon in sehr kurzer Zeit lästiges Umziehen nicht zu vermeiden sein wird. F. erinnert dabei an die interessante, auch sonst bekannte Tatsache, daß die Münchener Staatsbibliothek (erbaut 1832—1843) — und es ist in diesem Falle erlaubt, Kleines mit Großem zu vergleichen — in ihrem jetzigen Lokale sich noch hundert Jahre in der bisherigen Weise weiter vermehren könne, ohne daß über den Raum wesentlich anders disponiert zu werden brauche.

[2]) So einige meiner Gewährsmänner, welche aus diesem Grunde eine Öffnung der Bibliothek zu allgemeiner Benutzung nicht für rätlich hielten. Schade!

[3]) „Sie teilen dem Bibliothekar ihre eigene Ungefügigkeit mit" — Förstemann S. 9, der daselbst auch solcher Ungetüme gedenkt, die sich auf Rädern fortbewegen! — Von 138 Bibliotheken müssen sich z. Z. noch 110 mit Leitern behelfen, z. T. in Verbindung mit Handgriffen, 12 haben eine Galerie, der Rest sucht mit einem Stuhl oder „Tritt" auszukommen. Neue Bibliotheken wenigstens sollten sich mit den schwerfälligen Leitern nicht mehr befassen.

Digitized by Google

bei genügender Höhe, durch Anlage einer Zwischendecke in zwei Halbgeschosse von je ca. 2,30 m Höhe zu teilen, deren oberes durch mehrfach angebrachte Treppen zugänglich ist. Man fand die Sache äußerst zweckmäßig, aber nur bei besonders günstigen Verhältnissen durchführbar[1]). Die Böden der Regale ruhten noch auf Zahnleisten, der bekannten, vor Zeiten als praktisch angesehenen Einrichtung, die aber mancherlei Unzuträglichkeiten mit sich führt und daher inzwischen vielfach durch die der Stellstifte[2]) ersetzt ist.

Man wandte sich nun den Büchern selbst zu. Daß sie nach Wissenschaften und innerhalb dieser alphabetisch nach der Reihenfolge des Realkataloges geordnet waren, wurde nicht weiter beachtet, da es ziemlich allgemein üblich war und für die Zwecke der Benutzung dieser Bibliotheken am geeignetsten schien. Beifall fand, daß nur immer das unterste Fach den vorhandenen oder noch zu erwartenden Folianten vorbehalten, die übrigen Bretter für Quart- und Oktavbände aber in gleichen Zwischenräumen[3]) angebracht waren. Eine feinere Unterscheidung nach Formaten, welche für große Bibliotheken sich vielfach als notwendig erweist, wurde für Lehrerbibliotheken als unzweckmäßig bezeichnet; die alphabetische Anordnung und damit die Auffindung nach dem Katalog würde auf diese Weise erheblich gestört werden. Besondere Freude machte unserem Gaste der schöne, dauerhafte, gleichmäßige Einband beinahe aller Werke (Ungebundenes fand sich überhaupt nicht), etwas eintönig zwar (doch auf Ästhetik kommt es hier ja nicht an), „aber man sieht doch gleich", so meinte er, „das Buch ist aus dieser Bibliothek; Verwechslung mit anderen ist ausgeschlossen. Wie praktisch, wie ausgezeichnet!" Nur ab und zu störten einige andere Einbände das Gesamtbild. Doch hier belehrte der Bibliothekar eines besseren. Man habe früher allerdings großen Wert auf Gleichmäßigkeit gelegt; im Grunde sei es aber doch ein ganz äußerlicher Gesichtspunkt, der erhebliche Nachteile mit sich führe. Daß man jedes Buch, anstatt es wo-

[1]) Der eben vollendete Neubau der Bibliothek des Berlinischen Gymnasiums zum grauen Kloster hat diese Einrichtung. Der Raum empfängt natürliches Licht von drei Seiten, die als Gänge frei bleiben. Durch die Mitte laufen die eisernen, sauber gestrichenen Repositorien, ohne Querwände und mit durchbrochenen Seitenteilen, so daß das Licht besten Zutritt hat, von beiden Seiten zugänglich. Hierbei ist übrigens zu beachten, was hier und da versehen ist und unangenehm empfunden wird, daß die Bretter solcher Doppelgestelle nicht durchlaufen dürfen, sondern in jedem Sonderabteil für sich verstellbar sein müssen. Einige kurze Treppen führen in die ebenso eingerichtete obere Hälfte. An der vierten Seite nehmen die Regale auch die Wandfläche ein. Praktische Ausnutzung des Raumes, Sicherheit und leichte Zugänglichkeit ist so in gleicher Weise erreicht.

[2]) Vgl. über diese Dinge Gräsel a. a. O. S. 129 ff., wo auf Grund langer Erfahrung der Einrichtung der Stellstifte auch gegenüber manchen neueren Methoden das Wort geredet wird.

[3]) Diese werden durchschnittlich auf etwa 35 cm anzunehmen sein.

Digitized by Google

möglich im Originalband zu kaufen, erst dem Buchbinder überantworten müsse (und oft was für einem!), sei mißlich. Die Bände würden verdorben, die Titel häßlich oder falsch aufgedruckt, die Lieferung sei unpünktlich, der ganze Geschäftsbetrieb umständlich, am Ende kaum billiger. Was aber das Wichtigste sei, die Bücher würden nach der Anschaffung immer erst mehrere Wochen dem allgemeinen Gebrauche entzogen; und der Übelstand verdoppele sich bei Lieferungswerken, wo dann immer noch je ein Probeband einzuliefern sei. Den schüchternen Einwand, daß die vom Buchbinder extra gelieferten Bände vielleicht dauerhafter gebunden seien als die Originalbände, ließ der Bibliothekar mit Recht nicht gelten; das sei früher vielleicht der Fall gewesen, jetzt nicht mehr. Die Bücher kämen am Ende ja auch nicht in die Hände von Kindern, und schließlich hätten auch sie ihre Zeit. Für ihn selbst, so meinte er, und für die in der Bibliothek regelmäßig verkehrenden Kollegen (hier blickte N. N. seinen Führer fragend an) käme auch noch der praktische Gesichtspunkt in Betracht, daß viele der Originalbände, die heute von den großen Firmen so überaus mannigfaltig und ebenso geschmackvoll wie dauerhaft hergestellt würden, schon von weitem am Gewande erkannt würden, während bei lauter gleichmäßigen Einbänden Verwechselung und falsches Einstellen (besonders bei mangelhafter Beleuchtung und Signierung) viel eher möglich sei. Man kaufe also in allseitigem Interesse die Bücher jetzt, soweit irgend möglich, immer gleich gebunden und nehme den Buchbinder nur noch bei Zeitschriften u. ä. in Anspruch. Verdruß gebe es auch da noch genug. Der Bibliothekar hatte recht; der andere mußte es zugeben.

Doch nun wollte N. auch vom Inhalte der Bücher einige Kenntnis nehmen und fragte, wie es so zu gehen pflegt, den Bibliothekar nach seinen Kostbarkeiten — auch Cimelien genannt. Dieser wies ihm einen alten Atlas, einen mächtigen Folianten, der auf einem in der Nähe eines Fensters befindlichen Tische ausgebreitet und mit Interesse betrachtet wurde. Man hatte dabei, des Wanderns müde, auf den davorstehenden Stühlen Platz genommen; derartige Möbel hatte N., der Sache ungewohnt, auch schon an einigen anderen Stellen der Bibliothek mit Befremden bemerkt. Beide unterhielten sich nun noch kurze Zeit über dies und jenes, wobei der Besuch sich unter Benutzung des auf dem Tisch stehenden Schreibzeuges einige Notizen machte, auch über die Frage, wie die Bibliothek als Arbeitsraum nutzbar zu machen sei. Hier wäre reichlich Platz, meinte der Gast; bei ihnen in X. sei es so eng, daß ein großer Tisch nicht aufgestellt werden könne und daher an ein Arbeiten der Kollegen in der Bibliothek nicht zu denken wäre. Man sei daher über den von einer Seite gestellten Antrag, die Bibliothek allen ohne weiteres zugänglich zu machen, zur Tagesordnung übergegangen. Der Bibliothekar bemerkte, es

Digitized by Google

würden ja wohl selten mehr als drei zu gleicher Zeit in die Bibliothek kommen, glaubte aber einen Ausweg auch für schlimmere Fälle zeigen zu können. Er wies auf die an den Seiten aller Regale angebrachten Halter hin (N. hatte sie noch gar nicht bemerkt) und hängte eine der in einer Ecke stehenden kleinen Tischplatten ein (Größe etwa 40 × 60 cm). Dergleichen müßte wohl in jeder ordentlichen Lehrerbibliothek möglich sein, und zum Ablegen von Büchern, Notieren, Exzerpieren, Lesen u. dgl. reiche es schon aus. Man könnte sie ja auch als Klapptische fest anbringen lassen (vgl. die D-Züge), doch sei man dann, wenn es der Kosten wegen nicht an allen Regalen geschehe, immer auf bestimmte Stellen angewiesen, während man so nach Belieben die Platte in der Gegend einhängen könne, wo die gerade jeden vorzugsweise interessierende Literatur aufgestellt sei. N. war des Lobes voll. „Wie überaus einfach, und dabei erschwinglich! Das können wir bei uns auch haben, dann wird man uns den Eintritt nicht mehr wehren; es ist eine so einfache Lösung!"

Eine kleine Tür, in deren Nähe man gekommen war, hatte schon längst die Aufmerksamkeit des Besuchers erregt. „Mein Arbeitszimmer", bemerkte der Bibliothekar, „bitte einzutreten!" Man trat in einen — ebenfalls wohldurchwärmten — zwar kleinen, doch behaglichen Raum, den der Bibliothekar (es war inzwischen dunkel geworden) mit einer Handbewegung erleuchtete. Hier standen die noch ungebundenen Teile der Lieferungswerke und Zeitschriften u. a. m. Ein großer Arbeitstisch und Waschgelegenheit fielen dem Besucher angenehm ins Auge. Er nahm auch Notiz von dem Ausleihebuch und den Ausleihezetteln, die, nach den Namen der Verfasser der betr. Werke alphabetisch geordnet[1]), in einem Kasten mit Fächern in recht großer Zahl vorhanden waren. Besonderes Interesse erregten aber mehrere Kästen von ziemlichem Umfange, welche die ganze Hälfte eines großen

[1]) Diese Art doppelter Buchführung ist durchaus zweckmäßig, bei starkem Betriebe geradezu notwendig, falls der Bibliothekar nicht ein ausgezeichnetes Gedächtnis hat. Man denke auch daran, daß er einmal längere Zeit fehlt, während der Leihverkehr doch keine Störung erleiden darf. Bei der bezeichneten Methode findet sich auch ein Vertreter sofort zurecht. Die Ordnung der Ausleihezettel nach den Entleihern ist weniger praktisch. Denn wenn ein Buch im Repositorium fehlt, ist sein Verbleib bei dieser Methode nicht so schnell festzustellen. Den Entleiher wird mancher Bibliothekar nicht gleich wissen, und er müßte unter Umständen erst eine größere Anzahl von Belegen durchsehen. Man bedenke auch, daß in manchen Anstaltsbibliotheken oft mehrere hundert Werke zugleich ausgeliehen sind! Das umgekehrte Verfahren Förstemanns (a. a. O. S. 29), im Ausleihebuch nach Verfassern zu ordnen, bei den Zetteln nach den Benutzern, halte ich bei größerem Betriebe für sehr unpraktisch. Bei einem Kollegium von 20 Oberlehrern würde man nach meinem Vorschlage jährlich höchstens 20 Seiten, je eine für jeden nach dem Alphabet, nötig haben; wie wollte man aber die Sache einrichten, wenn nach Verfassern geordnet werden sollte? Das geht in der mäßig großen Handbibliothek (s. o. S. 721), nicht in der Hauptbibliothek. Für kleine Verhältnisse ist die Sache von untergeordneter Bedeutung.

Digitized by Google

Schrankes einnahmen, der gerade offen stand. „Unser alter Zettelkatalog", erklärte der Bibliothekar, „ältesten Systems; die Bibliothek hat etwa 30000 Bände. Man konnte ihn der Sicherheit wegen den Kollegen natürlich nicht zur Verfügung stellen (vgl. Förstemann S. 18), was jetzt immer mehr üblich wird". Der andere nickte. „Wir konservieren ihn noch aus Pietät, und ich ordne die Zettel für neu angeschaffte Werke immer ein (vgl. o. S. 700); im übrigen haben wir schon vor mehreren Jahren nach langer Arbeit einen gedruckten Katalog vollendet, den hat jeder Kollege im Besitz, im Lehrerzimmer liegt ein durchschossenes Exemplar aus, in welches alle 14 Tage die Neuerwerbungen eingetragen werden, die sich jeder auch in seinem Exemplar vermerken kann, wenn er will. Daneben sind seit Druck des Katalogs die Neuerwerbungen auf Zetteln zu einigen Büchlein nach neuem Verfahren (s. o. S. 705) vereinigt — N. hatte auch schon davon gehört —, die ebenfalls den Kollegen unten zur Verfügung stehen, ebensowie der Zugangskatalog. Von Verweisungen ist in allen Katalogen reichlich Gebrauch gemacht. Es wird so beiden Teilen am besten gedient, und beide haben viel weniger Mühe als bisher, seitdem auch die Bibliothek allen geöffnet ist. Früher mußten die Kollegen, die viel arbeiteten, ihre Bedürfnisse mit viel Zeitverlust in den Universitätsinstituten unserer Stadt befriedigen. Seitdem sich aber herausgestellt hat, daß ein erheblicher Teil der von ihnen häufig benutzten Werke auch in unserer wohlausgestatteten Bibliothek vorhanden ist, sind wir natürlich zu der Meinung gekommen, daß es viel praktischer wäre, sie diese hier an Ort und Stelle ohne weiteres benutzen zu lassen. Denn es handelt sich gerade in diesen Fällen häufiger mehr um kurze Benutzung vieler, als um eingehendes Studium weniger Werke. Die letzteren entleihen auch sie nach wie vor nach Hause". „So sind nicht alle Verwaltungen", meinte N.; der Bibliothekar lehnte das Lob bescheiden ab. „Und was mein Zimmer betrifft", fuhr er fort, „so benutze ich es für längere Zeit eigentlich nur noch selten. Für die kurzen Pausen lohnt das Hinaufsteigen nicht, ich würde die Kollegen auch sonst zu selten sehen. Nur viermal in der Woche, dreimal um 1 Uhr, einmal um 5 (wir haben leider noch Nachmittagsunterricht) gebe ich je eine Viertelstunde lang die Bücher aus, welche nach Hause begehrt werden[1]); im übrigen bleibe ich lieber im Lehrerzimmer, des

[1]) In diesem Punkte ist auch Förstemann (S. 29), der so vieles richtig erkannt hat, was gleichwohl selbst heute noch nicht überall durchgedrungen ist, ein Kind seiner Zeit, wenn er die Bibliothekstunde alten Stils für die Bücherausgabe auf mindestens einen Tag der Woche nach Schluß des Unterrichts angesetzt wissen will, „wo es dem Bibliothekar nach Lage seiner eigenen Stunden am bequemsten ist. Es ist damit indessen nicht etwa gesagt, daß er nun etwa verpflichtet sei, eine ganze Stunde anwesend zu bleiben; finden sich nach einer Viertel- oder halben Stunde keine Bücherbedürftige ein, so möge er das Lokal wieder schließen" (!). An derselben Stelle spricht F. wenigstens doch davon, „daß

Digitized by Google

Interesses der Schüler wegen und um Wünsche der Kollegen entgegenzunehmen und über Neuanschaffungen mit ihnen und dem Direktor zu sprechen. Da unsere Bibliothek ziemlich schnell wächst, wird es außerdem denen, die in der Bibliothek häufiger arbeiten (es sind immerhin manchmal mehrere zu gleicher Zeit) darin bald etwas zu enge werden; ich trage mich daher mit dem Gedanken, ihnen mein Zimmer zur Mitbenutzung einzuräumen. Warum sollte ich nicht?" N. war begeistert; so viel Entgegenkommen hatte er bislang in Schulbibliotheken selten gefunden, höchstens auf großen und größten Bibliotheken. Er wollte nun durch die Bibliothek zurück dem Ausgange zustreben. „Nicht nötig", meinte der Bibliothekar und führte ihn durch eine zweite Tür, die direkt auf den Flur mündete[2]). Der andere schied unter vielen Dankesworten, hochbefriedigt von allem, was er gehört und gesehen hatte[3]).

---

der Bibliothekar bei dringenden Gesuchen die Gefälligkeit haben wird, sich zu außerordentlicher Zeit in die Bibliothek zu begeben; solche Gefälligkeit mögen aber seine Kollegen nie mißbrauchen!" Auch will er dem Lehrer die Überschreitung des Maximums von 10 Werken, die er zu gleicher Zeit zu Hause haben darf, dann gestatten, wenn der Betreffende gerade eine bestimmte wissenschaftliche Arbeit unter Händen hat, „über die er sich ausweist". Aus einer solchen Äußerung eines Kollegen über Kollegen wird verständlich, was ich oben (S. 703 o.) über Unselbständigkeit und Bevormundung gesagt habe.

[2]) Ein zweiter Eingang ist nötig — schon aus Gründen der Sicherheit. Auch brauchen die Boten dann nicht erst das Bibliothekslokal selbst zu passieren, um zum Bibliothekar zu gelangen.

[3]) Was technische Einrichtungen im allgemeinen angeht, so werden sich hinsichtlich der Vollkommenheit die meisten Bibliotheken höherer Schulen in gewissen Grenzen halten müssen, schon mit Rücksicht auf die Kosten. Für solche indessen, die (vgl. oben S. 726 ff.) z. B. zugleich Stadtbibliotheken sind oder sonst in erheblicherem Umfange von weiteren Kreisen in Anspruch genommen werden, dürfte sich vielleicht die neuerdings viel gerühmte Einrichtung des sog. „Indikators" empfehlen, sobald dieser etwas billiger hergestellt werden kann, als es jetzt bei der noch notwendigen Einführung aus England möglich ist. Der Apparat hat den Zweck, für jeden Benutzer sofort kenntlich zu machen, ob ein Buch verliehen und wann es frei ist; er dient so zugleich zur Kontrolle über die Ausleihungen. Abbildung (doch leider nicht des Apparates im ganzen) und Beschreibung bei Gräsel a. a. O. S. 449—451. Er ist in Deutschland zuerst in der von dem Verlagsbuchhändler H. Heimann in hochherziger Weise für weiteste Kreise des Volkes eingerichteten und unterhaltenen öffentlichen Lesehalle in Berlin (Alexandrinenstraße 26; z. Z. 16 000 Bände, Handbibliothek von ca. 1200 Bänden — welches Gymnasium hat eine solche? —, dazu über 500 Zeitschriften und Zeitungen!) aufgestellt worden und in der Benutzung, wie ich mich selbst überzeugt habe, außerordentlich praktisch; vgl. über die ganze Einrichtung auch W. Paszkowski, Archiv f. soz. Gesetzgebung und Statistik XV (1900) S. 267—270 und XVIII (1903) S. 631—636. Die dort S. 633 ff. aufgestellte Desiderienliste für Neuanschaffungen dürfte übrigens auch mancher Bibliothek höherer Schulen noch nützliche Anregungen bieten. Vgl. über diese Bibliothek auch A. Buchholtz in der S. 743 angeführten Schrift S. 76 f. und C. Nörrenberg, DLZ. XXIV (1904) Sp. 77—80, der Sp. 79 auch Bedenken gegen den „Indikator" äußert. Hervorheben möchte ich aus der inhaltreichen An-

Digitized by Google

Ich fasse das Ergebnis der Untersuchung zusammen. Daß den folgenden Sätzen, denen unter I wie unter II in gleicher Weise, besonders im Hinblick auf örtliche Verhältnisse und das Maß der Mittel, immer das wichtige Wort „*möglichst*“ vorzusetzen ist, weiß ich ebenso wie jeder, der hohe Anforderungen auch an den Verhältnissen der Wirklichkeit zu messen gewöhnt ist. „Leicht beieinander wohnen die Gedanken, doch hart im Raume stoßen sich die Sachen“ — das Wort gilt auch von unserm Gegenstande, den Bibliotheken der höheren Schulen. Es kann aber niemand verwehrt werden, die Gedanken, die er für richtig erkannt hat, in praktische Vorschläge umzusetzen; und diese verdienen am ehesten den hier gemachten Zusatz, wenn sie auf dem Boden eigner Erfahrung erwachsen und durch umfassendes Material aus der Praxis von Bibliothekaren ebenso wie von andren Benutzern unsrer Bibliotheken ergänzt worden sind. Daß beinahe alles, was hier vorgeschlagen wird, in absehbarer Zeit möglich ist, vieles aber an manchen Stellen sofort durchgeführt werden kann, ist mir unzweifelhaft. Vorausgesetzt wird dabei immer, daß auch in unsern Kreisen mit veralteten Anschauungen über den Zweck der Bibliotheken endlich gebrochen wird[1]), die zwar in der Theorie wohl von niemand mehr geteilt werden, in der Praxis aber immer noch aus alter Gewohnheit mächtig sind, und daß als oberster Grundsatz der Verwaltung, wie anderwärts, auch für die Lehrerbibliotheken einzig und allein der erkannt wird, sie der leichten und dauernden Benutzung auch an Ort und Stelle zu erschließen.

Daß den einzelnen Lehrerbibliotheken ein möglichst hohes Maß von Bewegungsfreiheit gewahrt wird, ist in vieler Hinsicht (vgl. o. S. 685 u. ö.) nicht bloß wünschenswert, sondern notwendig. Es gibt aber doch einige Punkte, welche sich über lokale Eigentümlichkeiten erheben und ebenso für den ganzen höheren Lehrerstand von Bedeutung wie für allgemeine kulturelle Fragen von Wichtigkeit sind. Ich rechne dazu vor allem das Präsenz-

---

zeige noch das Lob des Katalogs (1903) der Charlottenburger Volksbibliothek. Auch in dieser mit Lesehalle von 3000 Bänden verbundenen und für weitere Kreise berechneten Bibliothek sind die Einrichtungen — wie ich mich selbst überzeugt habe — vortrefflich, und die liberale, äußerst selten mißbrauchte Benutzungspraxis ist für manche unserer unter einseitigem Verschluß gehaltenen Lehrerbibliotheken etwas beschämend. Vgl. G. Fritz, „Die Reform des städtischen Bibliothekswesens in Deutschland und die Charlottenburger städtische Volksbibliothek“, bei E. Reyer, Fortschritte der volkstümlichen Bibliotheken (1903) S. 4—24. Vgl. S. 743, A. 3.

[1]) Was Paszkowski (a. a. O. S. 631 f.) über die liberale, durchaus bewährte Benutzungspraxis der eben genannten Lesehalle mitteilt (ich kann es aus eigner Anschauung bestätigen), ist für unsre Verhältnisse wiederum lehrreich, besonders wenn man erwägt, daß dort die Hälfte der Benutzer aus Arbeitern besteht!

Digitized by Google

system, das Katalogwesen und die eng damit zusammenhängende Statistik. Ich halte es für notwendig, daß die Ministerialverfügung vom 17. Januar 1885 (s. o. S. 684 u. ö.), welche zuletzt die Verhältnisse unsrer Bibliotheken allgemein geregelt hat, in diesen drei Punkten eine Ergänzung erfahre. Die Verfügung ist erlassen vor der Reorganisation der Königlichen Bibliothek zu Berlin, vor der durch besondere Verfügungen geregelten Neuordnung der Bibliotheken der Universitätsinstitute, sie liegt auch vor der ganzen großen Entwicklung des Bibliothekswesens in den letzten zwei Jahrzehnten überhaupt. Die Benutzungspraxis ist aber in diesem Zeitraum außerhalb der Schulen eine andere geworden, das Katalogwesen zeigt ein regelmäßiges Fortschreiten, und für die Statistik sind jetzt wenigstens erfreuliche Ansätze gemacht. So ist zu wünschen, daß auch alle Lehrerbibliotheken und sämtliche Lehrer höherer Schulen die Früchte dieser Entwicklung genießen dürfen.

## I. Notwendiges.

### A. Präsenz- und Ausleihesystem.

1) Das Präsenzsystem ist in die Lehrerbibliotheken der höheren Schulen je nach Bedürfnis und örtlichen Verhältnissen allmählich einzuführen, d. h. die Bücher der Hauptbibliothek sind zur Benutzung an Ort und Stelle jedem Mitgliede des Lehrerkollegiums zu jeder Zeit (also auch außerhalb der Schulzeit und in den Ferien) auch ohne Vermittlung des Bibliothekars zum Arbeiten, Nachschlagen usw. zugänglich (S. 681, 734 ff.).

Es ist notwendig im Hinblick auf

a) die entsprechenden Einrichtungen der meisten andren wissenschaftlichen Bibliotheken, besonders desselben Ortes (S. 674 ff., 748 ff.),
b) die schon geübte und bewährte Praxis einer Anzahl von Bibliotheken höherer Schulen selbst (S. 690, 746),
c) die erheblichen Mängel des einseitigen Ausleihesystems (S. 738 ff., 741 ff.),
d) die von Staat, Gemeinden und Stiftungen aufgewandten erheblichen Mittel, welche eine bessere Ausnutzung der Bestände rechtfertigen, als bei einseitigem Ausleihesystem möglich ist (S. 737, 761).

Voraussetzungen des Präsenzsystems sind:

*a*) Die Bibliotheken müssen genügenden Raum, Heizung und Beleuchtung — natürliche und künstliche — haben. Wo diese Bedingungen ganz oder teilweise fehlen, ist ihre Erfüllung von den zur Unterhaltung der Schulen Verpflichteten allmählich herbeizuführen (S. 756. 792 f.).



Digitized by Google

*b*) Mindestens der Realkatalog muß im Lehrerzimmer stets zur Verfügung der Kollegien stehen und in geeigneter Form auf dem laufenden erhalten werden (S. 701 ff., 759, 798).

*c*) Die Aufstellung der Bücher muß nach einem leicht erkennbaren Grundsatze, am besten nach der Reihenfolge des Realkatalogs, durchgeführt sein. Die Bücher sind vor allem auf dem Rücken nach einem zweckmäßigen System zu signieren, z. B. nach dem der springenden Nummern mit verschiedenfarbigen Schildern innerhalb der einzelnen Hauptabteilungen. Die Signaturen müssen auch in die Kataloge aufgenommen werden. Jedes Buch trägt auf dem Titelblatt den Stempel der Bibliothek (S. 693, 698, 753 ff., 795).

*d*) Die Benutzer beobachten in gegenseitigem Interesse die notwendige Ordnung. Kein Buch darf ohne Vermittlung des Bibliothekars oder ohne Hinterlegung eines Ausleihezettels mitgenommen werden (S. 751 ff.).

2) Das Ausleihesystem bleibt daneben bestehen, wiewohl es naturgemäß bei Ausdehnung der Präsenz an Umfang verlieren und so die Arbeit des Bibliothekars vereinfacht werden wird (S. 680, 738, 761).

a) Dieser steht je nach Bedürfnis (im Höchstfalle drei- bis viermal in der Woche, je nach dem Stundenplan) am besten nach Schluß des Unterrichts (bei Nachmittagsunterricht der Schule auch einmal nachmittags) je eine Viertelstunde zum Zwecke der Ausgabe von Büchern nach Hause den Kollegen zur Verfügung. Bibliothekstunden im alten Sinne sind entbehrlich (S. 739 f., 761, 798).

b) Für jedes entliehene Werk ist je ein Zettel zu hinterlegen (S. 752, 797).

c) Besonderer Vorschriften über die Dauer des Ausleihens und die Zahl der gleichzeitig auszuleihenden Werke bedarf es in einem Lehrerkollegium in der Regel nicht, doch soll jedes entliehene Buch im Laufe des Jahres mindestens einmal durch die Hände des Bibliothekars gehen (S. 685, 799).

d) Die Revision in der bisherigen Form ist also unnötig (S. 684 f.).

B. Handbibliothek. Auslegen der Zeitschriften und neuen Bücher.

a) In jedem Lehrerzimmer muß eine Handbibliothek vorhanden sein, welche die wichtigsten Nachschlagewerke für sämtliche Unterrichtsfächer und die mit ihnen zusammenhängenden Wissenschaften in neueren Auflagen enthält. Ihr Umfang ist zwar von örtlichen Verhältnissen abhängig,

Digitized by Google

sollte aber nirgends unter ca. 200 Bände heruntergehen und ca. 500 möglichst erreichen (S. 708 ff., 763 f.).

b) Eine in mäßigen Grenzen zu haltende Auswahl von Zeitschriften (sowohl wissenschaftlicher als auf den Unterricht bezüglicher) liegt im Lehrerzimmer aus. Bibliographie und Kunst sind dabei mehr als bisher zu berücksichtigen. Die Aufwendungen sollen in der Regel $^1/_4$ des Etats nicht überschreiten, doch sind die örtlichen Verhältnisse entsprechend zu berücksichtigen (S. 713 ff., 717).

Zeitschriften mehr belletristischer Art sind auf Kosten der Anstalten nicht zu halten (S. 717).

c) Bücher der Handbibliothek wie ausliegende Zeitschriftenhefte dürfen unter keinen Umständen länger als einen Tag aus dem Lehrerzimmer entfernt werden. Über jedes mitgenommene Buch oder Heft ist in einem ausliegenden, sachlich geordneten Buche ein Vermerk zu machen (S. 720 ff.).

d) Ansichtssendungen und neue Erwerbungen sind einige Zeit im Lehrerzimmer gesondert auszulegen. Besondere Mitteilung der letzteren wird dadurch entbehrlich (S. 718 f.).

## C. Kataloge, Statistik.

a) Es sind überall mindestens drei Kataloge zu führen: alphabetischer Zettelkatalog, Realkatalog, Zugangskatalog. In bibliographischer Hinsicht müssen sie so genau wie möglich sein (S. 692 ff.).

b) Der Realkatalog ist unbedingt (s. A *b*), die beiden andern sind nach Möglichkeit dauernd im Lehrerzimmer auszulegen (S. 701 ff., 759).

c) Gedruckte Kataloge sind überall anzustreben, Nachtragsdrucke alle 10—15 Jahre vorzunehmen. Die — sachlich zu ordnenden — Verzeichnisse in den Jahresberichten können weder gedruckte Kataloge noch anderweitige Mitteilung der Neuerwerbungen ersetzen (S. 679, 695 ff., 700).

d) Infolge des mangelhaft entwickelten Katalogwesens ist eine genaue Statistik der Bestände im allgemeinen wie nach Fächern oder bestimmten Zeitabschnitten z. Z. vielfach nicht möglich. Da die Besserung dieser Verhältnisse an manchen Orten lange Zeit beanspruchen wird, ist, soweit es nicht an der Hand der Kataloge geschehen kann, vorläufig eine genaue Auszählung der Bestände an Ort und Stelle nach Bänden und Werken, im ganzen wie nach Fächern, herbeizuführen; das Ergebnis der Zählung ist im Kataloge zu vermerken (S. 698 f.).



Digitized by Google

### D. Etat.

a) Die Etats für sächliche Ausgaben der Bibliotheken sind von Zeit zu Zeit zu revidieren, besonders mit Rücksicht auf die Größe des Kollegiums und die örtlichen Verhältnisse. Die Bibliotheken von Anstalten in kleinen, abgelegenen Orten bedürfen beinahe alle, die großen von alten Anstalten vielfach einer Stärkung der Mittel. Unter 500 ℳ dürfen sie nirgends heruntergehen (S. 731 ff.).

b) Dem Bibliothekar ist im Verhältnis zum Umfange seiner Tätigkeit (gewöhnlicher Maßstab: Größe des Kollegiums und der zu verwaltenden Bibliothek) eine angemessene Entschädigung zu gewähren, die unter 300 ℳ nirgends betragen sollte (S. 780).

### E. Die Vermehrung der Bibliothek und die Stellung des Bibliothekars.

1) Die Vermehrung findet nach folgenden Gesichtspunkten statt.

a) Annähernd gleichmäßige Berücksichtigung der einzelnen Fächer, etwa im Verhältnis zur Stundenzahl und je nach dem Charakter der Anstalt, ist anzustreben. Eine Vernachlässigung der sog. Nebenfächer ist ebenso zu vermeiden wie einseitige Bevorzugung andrer. Bücher über Kunst sind mehr als bisher zu berücksichtigen (S. 761 ff.).

b) Bei der Auswahl der anzuschaffenden Werke ist vor allem Rücksicht zu nehmen auf

α) den bleibenden Wert — größere wissenschaftliche Unternehmungen können auch durch besser gestellte Lehrerbibliotheken wirksam unterstützt werden (S. 768 ff.),

β) das wirkliche Bedürfnis (S. 786 f.).

2) Die Stellung des Bibliothekars.

a) Die Beschlußfassung über die Anschaffung neuer Werke durch eine Kommission, die allgemeine Konferenz oder den Direktor allein ist unzweckmäßig; sie erfolgt vielmehr im allgemeinen selbständig durch den Bibliothekar, doch hat sich dieser mit dem Direktor und den Kollegen in ständiger Verbindung zu erhalten (S. 773 ff.).

b) Die — innerhalb der bezeichneten Grenzen — notwendige Selbständigkeit des Bibliothekars ist durch die Eigenart des Amtes wesentlich bedingt (S. 776, 780).

c) Wissenschaftliche Tüchtigkeit, vielseitige Bildung, umfassende Literaturkenntnis, praktischer Blick, Ordnungssinn, äußere Gewandtheit und Interesse für

Digitized by Google

Bibliothekswesen und -entwicklung auch außerhalb der eignen Anstalt kommen für das Amt besonders in Betracht (S. 782 ff.).

F. Technisches (s. u. II).

G. Allgemeines.

a) Jede Anstalt gibt sich mit Genehmigung der vorgesetzten Behörde für ihre Bibliothek selbst eine einfache Benutzungsordnung. Diese muß den Satz enthalten, daß in Bibliotheksangelegenheiten den Anordnungen des Bibliothekars Folge zu leisten ist (S. 685, 721, 800).

b) Bibliotheks-Instruktionen für ganze Provinzen sind bei der großen Verschiedenheit der Verhältnisse der einzelnen Bibliotheken nicht zweckmäßig (S. 685).

c) Dagegen ist notwendig, daß die Ministerialverfügung vom 17. Januar 1885 insbesondere durch Bestimmungen über die Zulassung des Präsenzsystems, Bereitstellung von Katalogen und Anbahnung einer allseitigen Statistik ergänzt wird (S. 800 f).

d) Die Verhältnisse der Lehrerbibliotheken müssen häufiger als bisher, und zwar von Bibliothekaren ebenso wie von den andern Benutzern, in Schulzeitschriften und auf Versammlungen besprochen werden, besonders in methodischer Hinsicht (S. 690, 788). Vgl. II G, f.

e) Die wichtigsten Werke über Bibliothekswesen müssen auch in den Lehrerbibliotheken vorhanden sein (S. 675, 677, 683, 712).

II. Wünschenswertes.

Zu A:

*e*) Lehrerbibliotheken sind bei Neu- und Umbauten künftig in unmittelbare räumliche Verbindung mit den Lehrerzimmern zu bringen (S. 740, 791 f.).

Zu B:

b) *α*) Das Aufgeben des Abonnements einmal gehaltener wissenschaftlicher Zeitschriften von Bedeutung empfiehlt sich nicht (S. 717).

*β*) Die „Lehrproben und Lehrgänge“ und die „Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht“ sind häufiger zu halten (S. 712, 715, 766).

*γ*) Auf Bibliotheken mit reicheren Mitteln ist das „Zentralblatt für Bibliothekswesen“ zu halten, solange ein eignes Organ für Schulbibliotheken nicht vorhanden ist (S. 677, 716, 789).

Digitized by Google

Zu C:

a) Generalzettelkataloge, zunächst für alle Anstalten derselben Stadt, (z. B. von Berlin nebst Vororten, Breslau, Köln, Königsberg u. a.) nach dem Vorbilde Bremens sind anzustreben, ev. in Verbindung mit den Katalogen andrer wissenschaftlicher Bibliotheken des Ortes (S. 707).

b) Die Ausstellung auch des Zettelkatalogs im Lehrerzimmer ist bei Anwendung z. B. der sog. Lipmanschen Kapsel (Franke - Molsdorf) möglich (S. 705 f.).

c) α) Der Austausch gedruckter Kataloge (nicht nur der in Programmform erschienenen) unter den einzelnen Bibliotheken ist wünschenswert, um einen Leihverkehr anzubahnen (S. 696, 701, 712).

β) Mit der Herstellung der Nachtragsdrucke von Katalogen wird von Zeit zu Zeit eine teilweise Neuordnung der Bibliothek je nach Umständen zu verbinden sein (S. 700 f.).

d) Bibliotheken, deren Kataloge infolge der Vernachlässigung früherer Generationen unvollständig sind, bedürfen der Gewährung außerordentlicher Mittel, um das Versäumte bald nachzuholen (S. 696).

e) α) Die Programme nach 1876 bedürfen in der Regel keiner besonderen Katalogisierung; für die vor 1876 ist sie nur unter günstigen Verhältnissen nachzuholen (S. 696).

β) Ihre Aufbewahrung geschieht am besten nach Orten in liegenden Kästen; systematische Einordnung empfiehlt sich nicht (S. 697, 793).

f) Die von L. Streit 1887 bewirkte Aufnahme aller Zeitschriftenbestände der Anstalten einer Provinz (Pommern) ist (ev. unter Beihilfe des Staates) auf sämtliche Provinzen auszudehnen. Das Ergebnis ist übersichtlich zusammenzufassen (S. 678).

g) Eine nach einheitlichen Grundsätzen durch den ganzen Staat vorzunehmende Statistik (Etats, Bestände, Vermehrung, Benutzung usw.) ist zu wünschen. Die Ergebnisse sind alljährlich zu veröffentlichen (S. 698 f., 708, 717, 723 ff., 731 ff., 738, 789).

Zu E:

a) Die Verhandlungen zwischen Direktor, Bibliothekar und Kollegen über Neuanschaffungen werden mündlich geführt (S. 787 f.).

b) Auch eine Verminderung der Bibliotheken nach bestimmten, von der Behörde zugelassenen Grundsätzen ist in Erwägung zu ziehen (S. 737, 747).

Zu F:

a) Vgl. zu A, e.

b) Bei Neu- und Umbauten von Lehrerbibliotheken sind von der Bauleitung auch die Schulmänner in angemessener Weise zu hören (S. 691).

c) Der Raum ist dabei so zu bemessen, daß in absehbarer Zeit Umzüge vermieden werden (S. 794).

d) Der Bibliotheksraum und das etwa vorhandene damit in Verbindung stehende Zimmer des Bibliothekars müssen je einen besonderen Ausgang nach dem Korridor haben (S. 799).

e) Die Aufstellung eines Tisches oder das Anbringen mehrerer kleiner auswechselbarer Tischplatten im Raume der Bibliothek ist vorzusehen, auch für Sitze ist zu sorgen (S. 796 f.).

f) Bei zu großer Enge des Bibliotheksraumes stellt ev. der Bibliothekar sein Zimmer zum Arbeiten und Lesen zur Verfügung (S. 704, 799).

Digitized by Google

g) Die Anwendung großer Leitern kommt allmählich in Wegfall; umlaufende Galerien oder Halbgeschosse sind künftig ins Auge zu fassen (S. 794f.).
h) Die Einführung elektrischer Beleuchtung ist möglich (S. 792f.).
i) Die Bücher sind tunlichst in Originalbänden zu kaufen (S. 795f.).
k) In älteren Bibliotheken mit großen Beständen ist die neuere Literatur von der älteren, soweit diese nachweisbar seit Jahren nicht mehr benutzt worden ist, im Interesse der Benutzer räumlich zu trennen (S. 695, 701, 755).
l) In Bibliotheken mit größerem Betriebe ist über die ausgeliehenen Werke doppelt Buch zu führen: Ausleihebuch nach den Namen der Entleiher, Ausleihezettel nach denen der Verfasser alphabetisch geordnet (S. 797).
m) Im Lehrerzimmer und in der Bibliothek sind Kästen mit Ausleiheformularen mehrfach anzubringen (S. 752, 792).

Zu G:

e) Private Wohltäter sollten auch den Bibliotheken höherer Schulen häufiger ihr Interesse zuwenden (S. 696).
f) Ein engerer Zusammenschluß der Bibliothekare sämtlicher höheren Lehranstalten Deutschlands und ev. die Gründung eines besonderen Organs ist im Interesse einer gedeihlicheren Entwicklung der Schulbibliotheken in Erwägung zu ziehen. Ein Programm ist schon jetzt möglich (S. 788f.).
g) Die früher einmal angeregte Frage der regelmäßigen Revision (im höheren Sinne) der Lehrerbibliotheken durch ein aus dem Schuldienst hervorgegangenes, aber in Bibliotheksfragen allseitig erfahrenes Mitglied der Ministerialinstanz ist aufs neue zu erwägen (S. 789f.).

Die Liste dessen, was sich nach der geführten Untersuchung m. E. als notwendig oder wenigstens als wünschenswert für die nächsten Jahrzehnte der Entwicklung der Lehrerbibliotheken höherer Schulen herausgestellt hat, ist lang. Doch darf dabei zweierlei nicht vergessen werden. Zunächst, daß doch manches von dem hier Beanspruchten wenigstens an einigen Stellen, das eine oder andre auch schon an beinahe allen wirklich erfüllt ist, so daß es an geeigneten Vorbildern aus bewährter Praxis nicht fehlt, und ferner, daß in der Tat der Betrieb unsrer Schulbibliotheken im Laufe der letzten beiden Jahrzehnte hinter der bedeutenden allgemeinen Entwicklung der großen und kleinen Bibliotheken, wissenschaftlichen wie volkstümlichen, mehr als billig zurückgeblieben ist. Es unterliegt gar keinem Zweifel, daß wenigstens viele unsrer Lehrerbibliotheken nach Zusammensetzung der Bestände, nach dem Maße der Mittel und vor allem mit Rücksicht auf das bestehende rege Benutzungsbedürfnis für die wissenschaftliche Arbeit der Oberlehrer im weitesten Sinne erheblich mehr leisten können, als sie tatsächlich leisten. Vorbereitung für den Unterricht, besonders in oberen Klassen, und eignes Weiterarbeiten gehören dazu ebenso wie produktive Tätigkeit. Auch den Interessen der Schüler wird auf diese Weise am letzten Ende besser gedient.

Digitized by Google

Es ist hier zum ersten Male seit langer Zeit wieder im Zusammenhange[1]) versucht worden, die Ziele zu stecken, zugleich aber auch Mittel und Wege zur Lösung wirklicher und zur Beseitigung scheinbarer Schwierigkeiten zu zeigen. In vieler Beziehung werden unsre Bibliotheken noch manche Arbeit zu leisten haben, um die notwendige Höhe zu erreichen, in andrer hingegen bedarf es weniger besonderer Anstrengung als vielmehr des ernsten Willens, um zumal in der Benutzungsfrage und allem, was damit zusammenhängt, mit einem System zu brechen, das anderwärts als überwunden gilt, hier aber, wenn weiter festgehalten, die eifrigsten Arbeiter ihrer natürlichen Arbeitsstätte zu entfremden droht. Die Überzeugung, daß dem Interesse der Benutzer alles andre sich unterzuordnen hat, muß sich auch bei uns immer noch mehr durchsetzen. Solches Ergebnis wird auch der Schule zum Segen sein.

Wo ein Wille ist, ist auch ein Weg.

[1]) Die Abhandlung ist umfangreicher geworden, als ursprünglich angenommen war. Sie wird daher auch in einer Sonderausgabe erscheinen, die um eine das Programm des Verfassers kurz entwickelnde Vorrede und drei ausführliche Register vermehrt sein wird. So erhält sie auch für diejenigen Anstalten, welche die Zeitschrift halten, besonderen praktischen Wert.

Pankow bei Berlin. Richard Ullrich.

## Nachtrag zu S. 654.

Daß am Friedrichsgymnasium in Breslau im Jahre 1903 in UII von Ostern bis August Homer gelesen und dann versucht wurde, aus der Homerischen Formenlehre die attische zu entwickeln, indem die Anabasis gelesen wurde, hatte ich als eine wunderbare Verquickung erwähnt. Der Grund hiervon findet sich, wie mir von dort mitgeteilt wird, im Programm der Anstalt auf S. 19 angegeben: „Verf. des K. Prov. Schulkollegiums v. 26. August 1903: Der Anfang des griechischen Unterrichts in der Reformschule ist mit der Erlernung des attischen Dialekts zu machen". Im allgemeinen didaktischen Interesse ist zu bedauern, daß der meiner Ansicht nach berechtigte Versuch in einem Reformgymnasium infolge dieser Verfügung unterbrochen worden ist. Die Erprobung wäre wertvoll gewesen; würde bei der Durchführung die Schädigung für den einen Jahrgang größer gewesen sein als die wirklich eingetretene, daß im ersten Jahre eines nur 4jährigen Unterrichts die zwei verschiedenen Methoden hintereinander zur Anwendung kamen?

Kreuznach. O. Kohl.

Druck von W. Pormetter in Berlin.

Digitized by Google

GENERAL LIBRARY
UNIV. OF MICH.
JAN 12 1905

# ZEITSCHRIFT

FÜR DAS

# GYMNASIALWESEN

HERAUSGEGEBEN

VON

H. J. MÜLLER.

LVIII. JAHRGANG.
DER NEUEN FOLGE ACHTUNDDREISZIGSTER JAHRGANG.

NOVEMBER—DEZEMBER

BERLIN 1904.
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG
SW. ZIMMERSTRASZE 94.

**Manuskripte und Briefe, die für die Redaktion bestimmt sind, werden erbeten unter der Adresse des Herausgebers: Gymnasialdirektor Prof. Dr. Müller, Berlin S. 42, Brandenburgstr. 37.**

**Bücher, Karten u. s. w. sind nur zu senden an die Weidmannsche Buchhandlung, Berlin S. W. 12, Zimmerstr. 94.**

**Preis für den Jahrgang in 12 Heften 20 Mark.**

# INHALT.

## ERSTE ABTEILUNG.

### ABHANDLUNGEN.

Seit

Benutzung und Einrichtung der Lehrerbibliotheken an höheren Schulen. Praktische Vorschläge zu ihrer Reform, von Oberlehr. Dr. R. Ullrich in Pankow bei Berlin . . . . . 673

Titelblatt und Inhaltsverzeichnis des 58. Jahrgangs der Zeitschrift.
Titelblatt und Inhaltsverzeichnis des 30. Jahrgangs der Jahresberichte.

## JAHRESBERICHTE DES PHILOLOGISCHEN VEREINS ZU BERLIN.

1. Tacitus mit Ausschluß der Germania, von Professor Dr. G. Andresen in Berlin.
Tacitus' Annalen, herausgegeben von J. Müller (kleinere Ausgabe) 323
Tacitus' Annalen Buch I—VI, englische Übersetzung von G. G. Ramsay 317
Tacitus' Annalen in Auswahl und der Bataveraufstand unter Civilis, herausgegeben von C. Stegmann, Hilfsheft . . . . . 321
Tacitus' Annalen Buch XIII—XVI, herausgegeben von H. Pitman (englische Ausgabe) . . . . . 321
Tacitus' Annalen Buch XV, herausgegeben von S. Rossi (italienische Ausgabe) . . . . . 321
Tacitus' Annalen und Historien in Auswahl, herausgegeben von A. Weidner, 3. Auflage von R. Lange . . . . . 320
Tacitus' Historien, Schulausgabe von C. Heraeus, Buch I und II, 5. Auflage von W. Heraeus . . . . . 315
Tacitus' Historien Buch II, herausgegeben von K. Knaut . . . . 314
Tacitus' Agricola, herausgegeben von O. Altenburg . . . . . 313
Bartels, E., Die Varusschlacht und deren Örtlichkeit . . . . . 337
Römer, A., Ein neuer Versuch zur Alisofrage . . . . . 336
Bunte, B., Beiträge zur Geschichte der Friesen und Chauken . . . 341
Chapot, V., Inschrift des [P.] Marius Celsus . . . . . 345
Cichorius, C., Zur Familiengeschichte Sejans . . . . . 361
Consoli, S., La 'Germania' comparata con la 'Naturalis Historia' di Plinio e con le opere di Tacito . . . . . 325
Constans, L., Corrections au texte de Tacite . . . . . 362
Cramer, F., Der vicus Ambitarvius, sein Name und seine Lage . . 335
Dahm, O., Kritik einer Ausgrabung auf dem Hahnenkamp bei Rehme . 328
Devrient, E., Die Sweben und ihre Teilstämme . . . . . 339
Dienel, R., Quae rationes inter libellum *περὶ ὕψους* et Taciti dialogum de oratoribus intercedere videantur . . . . . 325
Fabia, Ph., La lettre de Pompeius Propinquus à Galba et l'avènement de Vitellius en Germanie . . . . . 328

Fortsetzung auf der dritten Seite des Umschlages.

Seite

Fabia, Ph., L'adhésion de l'Illyricum à la cause Flavienne . . . 329
Fabia, Ph., Tacite Hist. IV 68 . . . . . 332
Fabia, Ph., L'incendie de Lyon sous Néron . . . . . 342
Ferrara, G., La forma della Britannia secondo la testimonianza di Tacito 346
Haker, W., Claudii apud Tacitum Ann. XI 24 oratio enarratur et cum oratione vere habita comparatur . . . . . 327
Hartman, J. J., Tacitea . . . . . 350. 352. 353
Helmke, F., Die Wohnsitze der Cherusker und der Hermunduren . . 340
van Herwerden, H., Ad Tacitum . . . . . 355
Hofbauer, K., Die „erste" Christenverfolgung . . . . . 343
Jones, H. St., La chronologie des salutations impériales de Néron . 344
Klinkenberg, Die ara Ubiorum und die Anfänge Kölns . . . . . 336
Knoke, Fundberichte . . . . . 339
Koch, W., Warum mißlang den Römern die Unterwerfung Deutschlands? 338
Kornemann, E., Wann wurde Trier römische Kolonie? . . . . . 345
Krózel, J., Quo tempore Taciti Dialogus de oratoribus habitus sit quaeritur 324
de la Ville de Mirmont, H., Notes sur Tacite (Historien Buch IV) 327
Mommsen, Th., Das Verhältnis des Tacitus zu den Akten des Senats 360
Moore, F. G., Studies in Taciteau ellipsis . . . . . 348
Nolte, H., De Cornelii Taciti qui fertur Dialogo de oratoribus . . . 324
Parmeggiani, L., Claudia Atte, liberta di Nerone . . . . . 362
Ritterling, E., Epigraphische Beiträge zur römischen Geschichte I . 344
Schmidt, L., Geschichte der deutschen Stämme bis zum Ausgang der Völkerwanderung I 1 . . . . . 326
Siesbye, O., Zu Tacitus Ann. I 41 . . . . . 356
Stein, A., Die Protokolle des römischen Senates und ihre Bedeutung als Geschichtsquelle für Tacitus . . . . . 326
Strobl, A., Zur Schullektüre der Annalen des Tacitus . . . . . 359
Thomas, E., La critique de Tacite . . . . . 323
Ussani, V., L'ultima voce di Lucano . . . . . 357
Valmaggi, L., Forum Alieni . . . . . 345
Willrich, H., Caligula, 3. Teil . . . . . 346
Wimmerer, R., Zwei Eigentümlichkeiten des Taciteischen Stils II . 348
Wölfflin, E., *Enervis* und der Redner Calvus . . . . . 349
Zöchbauer, F., Studien zu den Annalen des Tacitus, 3. Teil . . . 356
Literarische Nachweise . . . . . 324. 342. 347. 348
Verzeichnis von Rezensionen . . . . 323. 325. 334. 347. 349. 357. 359

---

2. Tacitus' Germania, von Professor Dr. U. Zernial in Groß-Lichterfelde bei Berlin.

Die Bedeutung des codex Toledanus für die Germaniakritik . . 363
Fredekind, Beiträge zur Kritik und Erklärung von Tacitus' Germania 366

---

3. Ciceros Briefe, von Professor Dr. Th. Schiche in Berlin.

Ciceronis, epistulae, rec. L. C. Purser, I—III . . . . . 367
Briefe Ciceros und seiner Zeitgenossen I: Briefe aus den Jahren 67—60 v. Chr., von O. E. Schmidt . . . . . 371
Ausgewählte Briefe aus ciceronischer Zeit, herausgegeben von C. Bardt, Hilfsheft: Zur Technik des Übersetzens . . . . . 376
Ausgewählte Briefe Ciceros, für den Schulgebrauch erklärt von J. Frey, 6. Auflage . . . . . 380
Ausgewählte Briefe Ciceros, herausgegeben und erklärt von E. Gschwind . . . . . 377
Auswahl aus Ciceros Briefen, für den Schulgebrauch herausgegeben von A. Lange, 2. Auflage . . . . . 379
Präparation zu Ciceros Briefen in Auswahl, von L. Gurlitt . . 381
Boissevain, U. Ph., Ad Cic. ad Att. I 2, 1 . . . . . 382
Breccia, E., Cicerone ad Att. I 1, 2 . . . . . 382
Bücheler, F., Coniectanea . . . . . 382

Seite
Cesano, L., L'Amaltheum di Cicerone . . . . . 383
Clark, A. C., Anecdota Parisiensia ad libros epistularum ad Atticum Tornaesianum et Cruselliuum . . . . . 384
Gurlitt, L., Die Entstehung der ciceronischen Briefsammlungen . . 385
Gurlitt, L., Über das Fehlen der Briefdaten in den Ciceronischen Korrespondenzen . . . . . 405
Gurlitt, L., Zur Kritik und Erklärung von Ciceros Briefen 391. 392. 394. 401. 402. 407
Gurlitt, L., Textkritisches zu Cicero ad Quintum fratrem . . 389. 402
Hendrickson, G. L., Cicero's judgment of Lucretius . . . 408
Ihm, M., Zu Ciceros Briefen . . . . . 408
Kellog, G. D., Critical notes on Cicero's Letters . . . . . 408
Kirner, G., Contributo alla critica del testo delle epistole ad familiares di Cicerone . . . . . 410
Mooney, W., Cicero ad Att. XIII 23, 2 . . . . . 410
Pease, E. M., The greeting in the letters of Cicero . . . . . 410
Peter, H., Der Brief in der römischen Literatur . . . . . 411
Platner, S. B., The manuscripts of the letters of Cicero to Atticus in the Vatican library . . . . . 415
Purser, L. C., Notes on Cicero's correspondence during his proconsulate 415
Sauder, J., Bemerkungen zu den Cicero-Briefen . . . . . 418
Schoene, J., Zu Cicero Briefen . . . . . 419
Sihler, E. G., Φιλιππότερον (Cic. ad Quintum fr. III 3, 4) . . . 420
Steele, R. B., The Greek in Cicero's epistles . . . . . 421
Steele, R. B., Chiasmus in the epistles of Cicero, Seneca, Pliny and Fronto 422
Sternkopf, W., Ciceros Briefwechsel mit D. Brutus und die Senatssitzung vom 20. Dezember 41 . . . . . 422
Sternkopf, W., Noch einmal die correctio der lex Clodia de exilio Ciceronis . . . . . 426
Sternkopf, W., Die Senatssitzung vom 14. Januar 56 (zu Cicero ad fam. I 2, 2) . . . . . 428
Sternkopf, W., Zu Cicero ad Quintum fratrem II 3 . . . . . 427
Sternkopf, W., Zu Cicero Phil. XIII 36 . . . . . 428
Sternkopf, W., Zu Ciceros epistulae ad familiares . . . . . 428
Trabandt, A., Ciceros Briefe als Schullektüre . . . . . 430
van der Vliet, J., Aedes Opis explicata . . . . . 431
Vogel, F., Ipse etiam . . . . . 431
Wölfflin, E., Fufidius . . . . . 432
Verzeichnis der behandelten Stellen . . . . . 432

Soeben ist in der **Herderschen Verlagshandlung** zu **Freiburg im Breisgau** erschienen und kann durch alle Buchhandlungen bezogen werden:

**Geschichte der deutschen Literatur.** Nebst kurzgefaßter Poetik. Für Schule und Selbstbelehrung. Von **Gustav Brugier.** Mit einem Titelbild, vielen Proben und einem Glossar. Elfte Auflage. gr. 8°. (XXXII u. 818) ℳ 6.50; geb. in Orig.-Halbfranzband ℳ 9.— (51

Mit Beilagen von C. F. Amelangs Verlag in Leipzig, der C. H. Beck'schen Verlagsbuchhandlung (Osk. Beck) in München, der G. Braunschen Hofbuchdruckerei u. Verlag in Karlsruhe i. B., der Kesselringschen Hofbuchhandlung in Frankfurt a. M. (2), Herm. Paetel in Berlin, Johannes Räde in Berlin, Georg Stilke in Berlin, Velhagen u. Klasing in Bielefeld, R. Voigtländers Verlag in Leipzig, der Weidmannschen Buchhandlung in Berlin und Ernst Wunderlich in Leipzig.

Für die Redaktion verantwortlich: H. J. Müller in Berlin.

Druck von W. Pormetter in Berlin.

Digitized by Google

Digitized by Google

BOUND IN LIBRARY
JUN 10 1905

Digitized by Google

Digitized by Google